الدراسة
الأولى

مشاهد من السياسات التعليمية
فـــى مصـــــر
خلال نصف القرن الماضى

المفاهيم الأساسية فى حركة المجتمع:

من العسير، بل من غير العلمى، أن يستطيع الباحث اجتزاء مرحلة زمنية تحددها الأيام والسنون ليقتصر على تحليلها وتشخيصها وتقويمها؛ فالزمان التاريخى هو بعد تتوالى فيه الأحداث ومجريات الحياة فى تسلسل قد تتحرك فيه أوضاع المجتمع وأنساقه فى حركة بطيئة، قد لا يعدو أن يكون التغير فى حقبها الزمانية تغيرًا شكليًّا. ويظل تواتر الأحداث والحياة اليومية ثابتًا نسبيًّا، وإن تغيرت أشكالها وآلياتها وقوالبها. ومن ثم يصبح التغيير صورة لا مضمونًا، حيث يقال إن ما يجرى لا يتعدى عملية صب نفس الزيت فى قنانٍ جديدة.

وقد يستتبع هذا التغير الشكلى فى أحوال المجتمع وأنساقه مجموعة من التبريرات والشعارات للإيحاء والإقناع بأن تغيرًا حقيقيًّا قد طرأ لمعالجة أوضاع الحاضر ومشكلاته واختناقاته. ويصحب ذلك عادة تنظيم بعض القوى المجتمعية للتبشير بهذا التغيير، وقد تجرى بعض التعديلات فى الأشكال الإدارية لتشى بأن أمرًا جديدًا قد حدث. ومع ذلك يظل الزيت القديم مع زيادة فى تركيزه أو تخفيفه هو الزيت نفسه، وينطبق ذلك على مقولة أحد الاجتماعيين الفرنسيين (كلما حدث تغير يبقى الحال كما هو Plus ça change plus c'est la même chose)، (فالزمان التأريخى) لا يعنى بالضرورة انطلاق (زمان اجتماعى ثقافى جديد)، وتعاقب الأيام والسنين والعقود قد لا ينشئ أحوالاً وأوضاعًا تعليمية ذات شأن مغاير.

ومع ذلك فإن ثمة أحداثًا سياسية واجتماعية وحركات فكرية قد تتجمع وتتنامى وتحتشد لتمثل كتلة حرجة، تدعمها قوى اجتماعية لتفجر القنانى القديمة بزيتها المألوف. وينجم عن ذلك ثورة على خصائص الزيت ومدى استمراره الزمانى، لتبرز مضامين جديدة فى بنية المجتمع وسياساته وأنساقه، ويترتب على هذا زمان اجتماعى ثقافى مغاير لما سبقه بدرجات متفاوتة من التباين.

وقد يتولد هذا الزمان الثقافى الجديد كتطور لاضطراب القوى القائمة فى المجتمع من خلال تدافعاتها وصراع مصالحها ورؤاها الفكرية وتطلعاتها المستقبلية. وهذا النوع من حركة التغيير الذاتى الشعبى يحتضن بدائل متنوعة فى الخيارات الجديدة المنبثقة من الظروف الموضوعية التى أدت إلى تحريك الواقع، حاملة بذوره ومتشابكة مع قواه المختلفة. ومن ثم تصبح آفاق هذا التغيير الذى تسهم فيه مجمل القوى المجتمعية فضاءً مفتوحًا لعديد من الاحتمالات تتبلور مع ظروف المجتمع وتطلعاته وإمكاناته.

ولعل قانون التكثيف الكمى لمشكلات المجتمع وصراعاته الداخلية إلى درجة تفتقد معه اتساقها أو تعايشها ينذر بإرهاصات الإنفجار النوعى، تماشيًا مع اضطراد الكم وتزاحمه وتكاثره وتعقده، ومن ثم يهيؤ خلق الظروف المؤدية إلى التغير الكيفى من داخل دينامياته.

وهذا التغيير الذاتى الذى تولده شروط الانفجار الداخلية وخياراته المتعددة، قد تقوم به فئة أو قوة واحدة من قوى المجتمع قد لا يتسم بإمكانات خيارات متعددة، وإنما تفرضه فى الأغلب والأعم تلك القوة التى تمكنت من السعى إلى تغيير أوضاعه. وتغدو هى المسيطرة والمهيمنة على حركة التغيير، وقد تلتقى أهدافها ومضامين سياساتها نحو تغيير أوضاع المجتمع مع ما كان ينوء به من ترد لأحواله وإهمال لمشكلاته قبل قيامها. وقد تكون لها توجهات وأهداف خاصة بها، وقد تختلط هذه بتلك فى سياسات وإجراءات آنية يحكمها تكوين هذه القوة الجديدة الغالبة؛ مما يؤدى إلى الشد والجذب والتوجهات الإيجابية والسلبية فى البناء الاجتماعى ودينامياته.

وفى كلتا الحالتين من حركات التغيير يتوقف الاستمرار والنجاعة والتأثير فى حياة المجتمع على ما تكتسبه من تأييد ودعم من مختلف القوى والفئات الاجتماعية، وإلى ما تحققه السياسات الجديدة من وفاء بحاجات الناس الأساسية، وبما تشيعه من رخاء وعدالة حقيقية. وليس لسلطانها من بقاء إلا فى ضوء تلك المعايير، وإلا فإنها سوف

تتعرض للنكسة أو قيام ثورة مضادة وانقلاب عليها، مهما توهمت من ترسيخ لمقوماتها، أو طال عمرها.

ولا نريد هنا أن نناقش التفرقة بين مفهومى الثورة التى تنطلق ذاتيًّا بقياداتها الشعبية، ومفهوم الانقلاب الذى يحدث التغيير فيه جماعة معينة متمردة مسلحة كما يقال عادة فى الفرق بين ثورتى ١٩١٩ ويوليو ١٩٥٢، إنما الذى يعنينا هنا أن نستعرض مسيرة التعليم ومعالم تطوره وتطويره خلال سياقاته المجتمعية المختلفة فى السنوات الخمسين الماضية. ومن ثم لابد لنا من إلمامة قصيرة بما سبق تلك الفترة من أوضاع مجتمعية، أرست توجهات المنظومة التعليمية ومقاصدها وبنيتها وآلياتها، خلال ما يمكن أن نسميه بأزمنتها الثقافية المتباينة قليلاً أو كثيرًا ومع تعاملها وتوظيفها لتلك المنظومة.

ونود أن نشير فى هذا الصدد إلى ضرورة الالتفات إلى حقيقة أن التناقض الكامن فى حركة التغيير واعتباره سنة من سنن الحياة ونظمها، وأن المرء لا يسبح فى مياه النهر نفسها فيما بين لحظة وأخرى، وأن التاريخ لا يعيد نفسه. لكن علينا أن ندرك فى الوقت ذاته أن التاريخ يموت بصعوبة من حيث مقاومة القيم والممارسات والتوجهات الثقافية الموروثة، وبخاصة حين تكون وتيرة التغيير وحركته بطيئة رتيبة، كما هى أحوال حركة التاريخ المصرى الممتد عبر آلاف السنين. ومن ثم فعلى الباحث أن يلتفت إلى عبء التاريخ، الذى قد يغلب على عبقه فى تشخيص أوضاع النظام التعليمى؛ إذ أننا سنجدها مثقلة، ومقيدة إلى حد كبير بما أحاط بها وما ترسب فيها من تلك الأعباء والموروثات التاريخية فى مختلف مراحل المسيرة التعليمية.

ومع قوى التغيير فى المجتمع ونسقه التعليمى من مصادرها الشعبية أو الفئوية المسيطرة من داخلها، قد تأتى قوى التغير، وبخاصة فى عالم اليوم، من مصادر أجنبية من خارج القوى الشعبية أو الفئوية، وقد يحدث ذلك من خلال الغزو الاستعمارى كما تمثل فى حالة الاحتلال البريطانى. وقد يسرى ذلك من خلال ضغوط سياسية واقتصادية تفرضها منذ التسعينيات آليات العولمة ومؤسساتها المالية والثقافية، ويرتبط بذلك ما تسعى إليه من تشكيل وترويض الفكر، والقيم التى تمهد

لتحقيق مصالحها الاستراتيجية والاندماج فى قيم السوق العالمية الطليقة. ويصاحب ذلك عادة تكوين نخب فى المجتمع تكون أداتها فى النفاذ إلى مؤسساته وتشكيل قيمه وتطلعاته. وتلك هى مرحلة الإمبريالية الثقافية التى تميز معالم التطوير للمنظومة التعليمية فى المرحلة الراهنة لأحوال المجتمعات النامية فى عالم اليوم والغد.

التحقيب المرحلى لسياسات التعليم ومسيرته:

وفى معالجتنا لأحوال التعليم خلال نصف القرن الماضى، تلزمنا المنهجية التاريخية الناقدة فى ضوء ما تقدم إلى:

١ ـ البدء بالتعرف على معالم الفترة منذ مرحلة الاستقلال الذاتى فى سياق الاحتلال البريطانى (من ١٩٢٣ إلى نهاية الثلاثينيات).

٢ ـ فترة الأربعينيات وأثر الحرب العالمية الثانية حتى بداية الخمسينيات.

٣ ـ مرحلة ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ حتى بداية السبعينيات.

٤ ـ مرحلة الانفتاح الاقتصادى وهيكلته وما عرف بالخصخصة منذ بداية السبعينيات حتى بداية التسعينيات.

٥ ـ مرحلة العولمة والاقتصاد الحر وأثر المتغيرات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية.

ونود أن نؤكد هنا أن هذا التقسيم الزمنى التاريخى قد تم تصنيفه وتحديده على ما اتسمت به كل من هذه الفترات من لحن مميز فى تناغم معالم التطور التعليمى أو نشازها، أو فى تميز معالمه أو تواصلها مع المراحل السابقة. ومن ثم أطلقنا على كل مرحلة ما تميزت به من معالم أو خصائص فى سياسة التعليم ومسيرته.

وتتلخص معالم التعليم فى كل فترة من الفترات السابقة فى:

١ ـ المرحلة الأولى (تعليم الفقراء).

٢ ـ المرحلة الثانية (الوعى الوطنى بالتعليم).

٣ ـ المرحلة الثالثة (مرحلة التعبئة وتكافؤ الفرص) من خلال التعليم.

٤ ـ المرحلة الرابعة (الاستثمار والاتجار فى التعليم).

٥ ـ المرحلة الخامسة (عولمة التعليم وتقانته).

والتوصيف السابق لتلك المراحل وألحانها يتجلى فى وضع حدوده، اختزال شديد لمركب مواصفاته، بغية تحديد معلم أكثر بروزًا أو تأسيسًا جديدًا فى مجمل مركب المنظومة التعليمية وسياقاتها المجتمعية. ولا تعنى السمة المميزة أنها الخصيصة التى تجب غيرها من السمات؛ أى إنها سمة مسطحة وشاملة، بيد أنه من التحليل والتفكيك يتضح لنا ما بها من التعقد والتشابك مع سمات سابقة وبذور لسمات مراحل تالية. وبعبارة أخرى قد تختلط مرحلة وعى الدولة بالتعليم بمرحلة تعليم الفقراء، وقد تختلط هذه وتلك بمرحلة التعبئة، ومرحلة العولمة بمرحلة الاتجار بالتعليم، وقد نجد فى المرحلة الحالية العولمية والتقنية ترسبات من معالم المراحل السابقة كلها.

وقد تظهر سمات التواصل والاستمرار بارزة فى المعالم السابقة لها ضمن معالم التوجه فى مركب المرحلة التعليمية التالية، وقد يصيب تلك السمات قدر من الانقطاع أو الظهور الباهت الذى لا يتضح فى الخطاب الرسمى، وإن تسرب بعضها وتجسد فى مجال الممارسات التعليمية ذاتها. وقد يبرز ذلك الخطاب توجهات معينة، وقد يتجاهلها فى مرحلة أخرى، وتلك سمة الخطاب الرسمى الذى قد يتطلب القراءة فيما أظهره وفيما لم يذكره، بل وفيما يتخفى بين سطوره، وذلك مبحث هام من مباحث التوجهات فى السياسات التعليمية وسياقات تطورها..

والواقع أننا حين لجأنا إلى تلك التصنيفات الخمسة فى تطور التعليم خلال الخمسين سنة الماضية، إنما توصلنا إلى ذلك من خلال السياقات المجتمعية التى أحاطت بها من سياسية واقتصادية وأيديولوجية، ومما تفاعلت معه المنظومة التعليمية فى اقتضاءاتها المؤسسية وأهدافها وبنياتها ومناهجها. ومع بروز تلك التصنيفات والمعالم المميزة لكل حقبة من الحقب التى أشرنا إليها، فإن هذا لا يعنى أن تلك المعالم والمقاصد قد تحققت سياساتها وإجراءاتها وتوافرت وسائل تنفيذها لتترسخ

مقوماتها فى كل حقبة. لكن الواقع يشير إلى أنها صادفت درجات متباينة من المد والجزر، والإنجاز والإحباط، والاندفاع والتعثر؛ مما أدى إلى مستويات مختلفة من النجاح بين المستهدف المرسوم والحصاد المتحقق من مخرجات النظام.

وتجدر الإشارة إلى ما أصبح معروفًا بالضرورة من أن النظام التعليمى فى جميع الأحوال والأحيان مرهون بالتوجهات السياسية المجتمعية بأوسع معانيها، وهو نسق من أنساقها الرئيسية فى إنتاج مواطنها والداعم لشرعيتها. وهذا يناقض المفهوم الذى ينظر فيه إلى النظام التعليمى على أنه نسق حيادى معنى بمسائل فنية بيداجوحية، يضع مبادئه تربويون، وينظم مؤسساته وزارة أو وزارتان معنيتان بهذا القطاع.

ومن ثم فإنه ينبغى ألا يغيب عن إدراكنا أن مسيرة التعليم متشابكة فى علاقة جدلية مع قوى المجتمع المهيمنة على السياسة والاقتصاد والتراتب الاجتماعى، ومع مواقع السلطة المتمثلة فيما ترمز له مؤسسة الدولة، وما ترسمه من توجهات فى إدارة المجتمع. ومن ثم فإن معالجة حركة التعليم فى عمقها هى من صميم القضايا السياسية فى المقام الأول، وفى التحليل الأخير. وفى هذا الإطار يقوم النظام التعليمى بترجمة توجهات الدولة إلى سياسات للقبول، وفرص للتعلم، ومناهج وطرق للتدريس، ونظم للامتحانات، وتوزيع للطلاب على مختلف أنواع التعليم ومراحله، إلى غير ذلك من المهمات التعليمية. ومع ذلك فإن القدر من الاستقلالية الذى يتمتع به النظام التعليمى وعملياته قد يفرز نقائض للمقاصد الرسمية فى الوقت ذاته؛ مما يؤدى إلى نقدها ومقاومتها وتعديل مساراتها، وذلك هو الشأن فى أى نظام أو نسق دينامى معقد، تتلاطم وتتعايش وتتدافع تياراته فى اللحظة التاريخية نفسها، وفى تفاعل متشابك غير خطى.

وفى هذه الجدلية يمكن للباحث أيضًا أن ينطلق فى تحليله من مجريات نظام التعليم ذاته فى أية فترة زمنية، ليرى فيها انعكاسًا لبنية المجتمع وتوجهاته أو توتراته وتناقضاته السياسية والاجتماعية، وما تمتلكه مختلف القوى من مصادر التأثير والتأثر.

وفى اهتداء بكل ما سبق من مفاهيم ومبادئ، نتعرض بقدر من التفصيل للمعالم المميزة لكل من مراحل التحقيب لمسيرة التعليم، خلال النصف الثانى للقرن العشرين حتى اليوم.

❐ ❐ ❐

الحقبة الأولى

مرحلة تعليم الفقراء

وهى الفترة التى تصورنا أنها تقع بين عام ١٩٢٣ مع حصول مصر على الاستقلال الذاتى فى إسار الاحتلال البريطانى حتى نهاية عقد الثلاثينيات. ولم تشهد هذه الفترة تغيرات ملحوظة فى بنياتها الاجتماعى والاقتصادى؛ إذ تألف المجتمع المصرى إذ ذاك كما كان فى العشرية السابقة من طبقتين رئيسيتين، طبقة طافيه وطبقة غاطسة على حد تعبير رشدى سعيد. وكانت الأولى تضم كبار الملاك بمختلف حيازاتهم من الأراضى الزراعية مع شريحة صغيرة من التجار والصناعيين. أما الطبقة الغاطسة فكانت تتألف من الغالبية العظمى من السكان من جمهرة الفلاحين والعمال والحرفيين، وبينهما شريحة اجتماعية رقيقة من الطبقة الوسطى من الموظفين والمدرسين والمهنيين. وقد وصفت البنية الاجتماعية حتى قيام ثورة ٥٢ بأنها مجتمع النصف فى المائة (٠,٥٪) من الطبقة العليا، حيث كانت مع الملكية وأعوانها من الشراكسة والأجانب مصدر السلطة السياسية والقوة

الاقتصادية، وما صاحب ذلك من استغلالها لجموع الفلاحين والعمال، حتى تم تشبيه الأوضاع المجتمعية وعلاقاته بمختلف شرائح الاجتماعية بالنظام الإقطاعى الأوروبى.

ولقد عانت جماهير الشعب فى القرى والمدائن بما عرف باسم ثالوث الفقر والجهل والمرض، حيث بلغت نسبة الأمية خلال تلك الفترة حوالى ٩٠٪، مع انتشار الأوبئة والأمراض المتوطنة كالملاريا والدرن. وكان التعليم الشعبى حتى عام ١٩٢٥ مقتصرًا على كتاتيب تحفيظ القرآن إلى جانب التعلم فى صحن الأزهر وحول أعمدة مشايخه وعلمائه.

ومع ذلك فإن الحركة الوطنية انطلاقًا من ثورة ١٩١٩ قد أفرزت تيارات سياسية وفكرية تجلت فى كثير مما عكسه الكتاب والأدباء فى الصحافة، والفنانون فى أشكال تعبيرهم من تطلع نحو التحرر والاستقلال. كما بدأ الحديث عن دور التعليم وأهميته، تحت شعار (العلم نور)، وترددت أقوال رفاعة الطهطاوى وعلى مبارك، وظهرت كتابات أحمد لطفى السيد وطه حسين ومحمد حسين هيكل ومنصور فهمى وغيرهم، ممن دعوا إلى نشر المدارس فى أرجاء مصر والتوسع فى التعليم الابتدائى والثانوى الحديث.

ويمثل عام ١٩٢٥ علامة مميزة من علامات الاهتمام بالتعليم فى ساحة العمل الوطنى؛ حيث تم تحويل (الجامعة الأهلية) التى تأسست عام ١٩٠٨ إلى (الجامعة المصرية) كمؤسسة حكومية، رغم مقاومة الاحتلال لهذا التحويل، مفضلاً عنها نشر الكتاتيب ودعمها.

ومع إنشاء الجامعة المصرية اكتمل نظام التعليم الحديث فى مرحلته الأولى شكلاً وبنية، هرمًا منظمًا بعد المرحلة التى أرسى دعائمها محمد على باشا الكبير منذ ثلاثينيات القرن التاسع عشر، بمدارسها الابتدائية والتجهيزية والعالية. وقد استمر هذا النمط من التعليم الحديث فى تقاضى المصروفات من الطلاب إلا لندرة من المتميزين، والذين تثبت شهادات الفقر المعتمدة عدم قدرتهم على تحملها، منذ فترة الاحتلال البريطانى عام ١٨٨٢، بعد أن كان بالمجان منذ أيام محمد على. ومع

ذلك فقد كان التوسع فى هذا النمط التعليمى محدودًا للغاية أى توسعًا (بالقطارة) حسب تعبير شفيق غربال، من أجل توفير الأعداد المطلوبة لوظائف الحكومة وأنشطتها الاقتصادية المرتبطة بدولة الاحتلال، ولم تنتشر المدارس الابتدائية حتى الثلاثينيات إلا فى مدن المراكز، والمدارس التجهيزية (الثانوية) إلا فى عواصم المديريات.

بيد أن المَعْلم الجديد فى هذه المرحلة كان صدور قانون التعليم الإلزامى وتعميمه فى أرجاء مصر عام ١٩٢٤. ويعتبر هذا القانون نقلة نوعية فى التوجه نحو التعليم الشعبى، الذى كان مقتصرًا على الكتاتيب. وبدأت تنتشر مدارس التعليم الإلزامى الإجبارى المجانية فى القرى وأحياء المدن ليتعلم فيها أبناء الفلاحين والعمال والحرفيين.

ومن اللوائح التنفيذية لأهداف هذه المدارس يتضح بجلاء الهدف من إنشائها؛ إذ يتمثل فى مهمتين أساسيتين: أولاهما تنوير هذه الشرائح الاجتماعية للتعرف على مواقعها وأدوارها الاجتماعية، والقناعة بتلك الأدوار والوظائف فى خدمة الوطن، وتعويدهم النظام والطاعة للقوانين. وهذا يعنى أن ما يضمره الخطاب الرسمى إنما يرمى إلى أن المطلوب من المتعلمين هو عدم التطلع إلى غير تلك المواقع والأدوار الاجتماعية التى يحتلونها فى السلم الطبقى أو التمرد عليها أو الطموح إلى غيرها، وإلى بقائهم فى بيئاتهم التى نشأوا فيها. أما الهدف الرسمى الثانى فهو تنوير ناشئة تلك الشرائح؛ ليكونوا قادرين على الاهتمام والمشاركة بالإدلاء بأصواتهم فى الانتخابات النيابية.

وقد أنشىء هذا التعليم الإلزامى بسنواته الأربعة أو بتحسين فى صورة المدرسة الأولية، ليكون تعليمًا مستقلاً فى إدارته، تشرف عليه مجالس المديريات حسب إمكاناتها، فى حين تشرف وزارة المعارف العمومية على المدارس الحديثة فى التعليم الحديث الابتدائى والثانوى والجامعى، والذى كان معلموه من خريجى الجامعة والمدارس العليا، بينما كان معلمو التعليم الإلزامى إما من خريجى الدراسات الأزهرية أو معاهد المعلمين الأولية. ثم إنه تعليم مستقل لا يمتد إلى التعليم الحديث؛ أى إنه طريق مسدود لا يمكن أن يلتحق خريجوه بأى مراحل التعليم الحديث اللاحقة.

أضف إلى ذلك أن مناهجه كانت مقتصرة على تعليم القراءة والكتابة والحساب، وعلى كتب (المطالعة الرشيدة) التى تحكى عن بعض الأعمال الفلاحية أو الحرفية أو عن بعض الحيوانات. ومازلت أتذكر موضوع قراءة رشيدة حول الفيل أيام كنت فى المدرسة الإلزامية بقريتنا، ورد فيه (هل رأيت الفيل يا خليل؟ نعم هو هذا يا سعيد. الفيل كبير الجسم، وله نابان طويلان) ولم يكن أنا أو أى أحد من زملائى التلاميذ على دراية بالفيل أو مشاهدين له أو حتى الاهتمام به، أى لم يكن له وجود فى خبرتنا إلا من خلال رسم كئيب لصورة الفيل.

والعكس صحيح فى موضوع قراءة رشيدة عن (الحمار من دواب الحمل، يحمل الأثقال، وله أذنان طويلان، وذيل طويل، وهو من ذوات الأربع) وكان تلاميذ الفصل يعلمون عن الحمار بأكثر مما يقوله الكتاب، وصفًا وتوظيفًا!!!

لذلك أطلقت على هذا النوع من التعليم نعت (تعليم الفقراء)، وكان هو اللحن المميز الجديد لهذه الفترة التاريخية عقب الاستقلال الذاتى. وهو تعليم من نوع الحد الأدنى لكى يطمئن الفقراء على موقعهم فى الهيكل الاجتماعى، وقليل من الاستنارة المجانية تكفيهم. ومع هذا القدر المحدود من التعليم يظل الإلزامى تعليم الأغنياء جنبًا إلى جانب مع تعليم الفقراء، بل وإلى جانب تعليم الكتاتيب الذى كان بعض التلاميذ يجمع بينه وبين التعليم الإلزامى فى الفترة الصباحية أو المسائية، حرصًا من الآباء على أن يتزود أبناؤهم ميزات النوعين من التعليم.

وقد شهدت هذه المرحلة الانكماش النسبى فى التعليم الأجنبى أثر معاهدة الاستقلال عام ١٩٣٦ وإلغاء الامتيازات الأجنبية عام ١٩٣٧. ومع هذه التشكيلة من المدارس الإلزامية والمدارس الحديثة الابتدائية والثانوية والجامعة مع المعاهد والكليات الأزهرية، أخذت تنمو بذور تعليم مصرى وطنى لم تكتمل بنيته الموحدة، التى دعا إليها طه حسين فى كتابه (مستقبل الثقافة فى مصر) الذى صدر عام ١٩٣٨. وكان ذلك الإنجاز التعليمى هو أقصى ما استطاعت الحركة الوطنية أن تبلغه، والتى تركزت مساعيها النضالية فى مجملها نحو الحصول على (الاستقلال التام أو الموت الزؤام) كما كانت شعارات الحركات الطلابية فى ذلك الحين.

❐ ❐ ❐

الحقبة الثانية

الوعى الوطنى بالتعليم

وهى حقبة أواخر الثلاثينيات والأربعينيات والتى كانت تعج بالتيارات السياسية وصراع الأحزاب فيما بينها وبين الملكية من أجل الاستقلال والحرية والعدالة الاجتماعية. ورغم ما ساد من موجات التشاؤم والقنوط خلال سنواتها مما آلت إليه البلاد من أحوال اقتصادية واجتماعية، فإن الحركة الوطنية فى مجملها ظلت تتنادى بالقضاء على الاستعمار الذى حرص على استمرار الجهل لدى عامة الشعب تبريرًا لوجوده واستمراره. كذلك حرض الاستعمار على إضعاف التوجه الوطنى نحو التوسع فى الصناعة التى كان يسيطر الأجانب على قطاعها، من أجل أن يظل القطن مصدرًا لتموين مصانع النسيج فى لانكشير.

وشهدت هذه الفترة نموًا ملحوظًا فى حجم الطبقة الوسطى من الموظفين والمثقفين كنتاج للتعليم الحديث بصورة خاصة. واحتدمت فى تلك الحقبة قضية الإصلاح الزراعى من قبل بعض المثقفين من أمثال ماريت غالى وإبراهيم بيومى مدكور،

وترددت أصداؤها فى المجلس النيابى فى مشروع كل من النائب محمد خطاب ١٩٤٤، وإبراهيم شكرى فى العام نفسه، فى سعى نحو تحديد الملكية الزراعية. ومع هذه الأفكار والمشروعات بدأت الدعوة إلى تشجيع الصناعات الوطنية إلى جانب الزراعة، حيث بدأت بتكون شريحة من رجال الصناعة والعمال فى ساحة الحياة السياسية فى مصر وأسهمت الصحافة الحزبية فى كثير من المعارك السياسية والثقافية التى شارك فيها كبار الكتاب، وبخاصة فى قضايا الصراع بين الثقافة الأوروبية والثقافة الإسلامية التراثية، أو بين الفرنجة والعلمانية وبين العودة إلى التمسك بالمنهج الإسلامى. وهى القضية التى ما تزال مثارة بين ما عرف بجدل الحداثة والمعاصرة، بين التحديث أو الأصالة، وقد شارك فيها الكتاب والمفكرون من أمثال محمد حسين هيكل وطه حسين وسلامة موسى وعباس العقاد وغيرهم من رواد الفكر فى تلك الحقبة امتدادًا من الثلاثينيات. وكان التعليم العصرى من بين أبرز هموم تلك الحقبة، كما تمثل فى كتابات طه حسين بدءًا من كتاب (مستقبل الثقافة فى مصر) عام ١٩٣٨، الذى سبقت الإشارة إليه.

ومن بين أهم العوامل المؤثرة فى أوضاع المجتمع المصرى قيام الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ ـ ١٩٤٤) وما انتهت إليه من انتصار المعسكر الغربى الرأسمالى والاشتراكى فى مواجهة المعسكر النازى والفاشى. وقد أسفرت تلك الحرب عن ظهور تيارات وأفكار وقيم تدعو إلى تعديل فى موازين القوى الاجتماعية، ومن بينها تنامى الطبقة الوسطى والطبقة العاملة، خصوصًا بعد مغادرة كثير من العمال الأجانب البلاد وبروز قوة النقابات العمالية، وإلى الشعور بالرأسمالية المستغلة على الصعيدين السياسى والاجتماعى، هذا فضلاً عن بداية ملحوظة لانتشار الفكر الاشتراكى ومحاولا تطبيق قيمه وبخاصة فى المساواة والعدالة الاجتماعية وحقوق المواطنة، وتكافؤ الفرص، وتعليم الإناث. ولم يكن إنشاء أول وزارة للشئون الاجتماعية عام ١٩٥٠ مجرد صدفة وأن يكون وزيرها رئيس جمعية الفلاح د. أحمد حسين بأفكاره الليبرالية.

وفى هذا السياق المجتمعى برز كذلك دور الطلاب فى الحركة الوطنية، وربما كانوا من أكثر فئات المجتمع اهتمامًا بشئون السياسة وقضايا الاحتلال البريطانى، كما

انعكس فى احتجاجاتهم وإضراباتهم خلال عصور التاريخ المصرى، سواء فى مواجهة الظلم المملوكى من قبل علماء الأزهر أو أثناء الحملة الفرنسية ثم فى فترة الاحتلال البريطانى وما تلاها من الحركات السياسية فيما يمس حرية الوطن والمواطن. وقد شهدت الحركة الطلابية فى منتصف الأربعينيات (١٩٤٦) تحالفًا مشهودًا مع الطبقة العمالية مما كان له وقائع أصداء حافلة فى تاريخ مصر السياسى. بيد أن الحركة الطلابية كثيرًا ما تم توظيفها واستغلالها من قبل الأحزاب السياسية لتنظيم الإضرابات، مما أدى إلى اصطدامهم بقوات البوليس ووقوع حوادث دامية استشهد فيها بعض الطلاب خلال تلك المصادمات.

وفى خضم تلك المتغيرات التى اضطرب بها المجتمع المصرى خلال حقبة الأربعينيات قبيل قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ ازداد الوعى بدور التعليم وأهميته السياسية من قبل الدولة والمجتمع، ومن قبل الأفراد فى حراكهم الاجتماعى، وفى الحصول على مورد ثابت للكسب، وبخاصة فى وظائف (الميرى).

ومع أن قضية التعليم كانت من بين الصيحات التى ترددت منذ بداية الحركة الوطنية والتفكير فى عمليات الإصلاح الاجتماعى منذ جمال الدين الأفغانى ومحمد عبده ومصطفى كامل ومحمد فريد وقاسم أمين وأحمد لطفى السيد وطه حسين وغيرهم من المفكرين والكتاب والشعراء، إلا أنها شهدت وعيًا وطلبًا شديدًا زاخما خلال فترة الأربعينيات متأثرة بالتطورات السياسية والاجتماعية التى أشرنا إلى بعضها. ولم تقتصر مظاهر الوعى على القلة من الفئات الطافية فى المجتمع، وإنما تغلغلت فى تطلعات معظم الشرائح الاجتماعية من الطبقة الوسطى والطبقة العمالية، كما أسهم فى نمو هذا الوعى وبدايات التنوع والتوسع فى الأنشطة الاقتصادية والخدمية سواء فى القطاع الحكومى أو القطاع الأهلى، والحاجة إلى إحلال المصريين محل الأجانب فى مؤسسات الدولة وفى الشركات الاستثمارية.

ومن ثم جاء تصورنا بأن الإطار التعليمى لهذه الحقبة، والذى كانت تداعيات الحرب العالمية من أقوى متغيراته، يمكن أن يكون (الوعى الوطنى بالتعليم لحنه

المميز) بما يعنى الطلب عليه من مختلف فئات الشعب، ومن جانب الدولة بصورة ملحة ومتزايدة. وقد تمثل هذا الوعى أيضًا فى شيوع دعوة طه حسين، التى أطلقها بما يجعل التعليم حقًا للجميع، ولتصبح فرصه متاحة لهم كالماء والهواء.

ونشير فيما يلى إلى أهم معالم هذه الحقبة التى تميزت بنماء الوعى الوطنى بالتعليم طلبًا وعرضًا فى سياسة الدولة واحتياجات المجتمع.

ومن تلك المعالم حسب ترتيبها الزمنى:

١ ـ صدور القانون المعروف باسم (قانون مكافحة الأمية ونشر الثقافة الشعبية) رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤، فى الوقت الذى كانت الحرب العالمية تضع أوزارها، ونسبة الأمية حسب تعداد ١٩٣٧ قد بلغت حوالى ٨٥٪. وألزمت مواده الذكور والإناث ممن تزيد أعمارهم عن ١٢ سنة ولا تتجاوز ٤٥ سنة الالتحاق بفصول محو الأمية، إذا لم يكونوا ملمين بالقراءة والكتاب. كذلك أوجب القانون على أصحاب الأعمال التجارية والمؤسسات الصناعية فتح فصول لمكافحة الأمية على حسابهم الخاص، كما أوجب ذلك على كبار الملاك ممن يملكون مائتى فدان فأكثر. وإذا ما قصرت تلك الفئات عن الالتزام بمسئولياتها فى تنفيذ القانون، فسوف تقوم الدولة بهذه المسئوليات وتحملهم كلفتها المالية. كذلك أوجب القانون وزارتى الحربية والداخلية تعليم الأميين من العساكر وصف الضباط، كما ألزم مصالح الحكومة بتعليم العمال والمستخدمين.

ومن هذه الخطوة التشريعية كان مقدرًا أن تمحى أمية الكبار فى مصر خلال ١٥ عامًا، لكن هذا القانون كما هو الشأن فى تنفيذ قانون التعليم الإلزامى الذى بدأ تنفيذه عام ١٩٢٥، قد تعثر فى تطبيقه، ولم تقدر الإمكانات والشروط اللازمة لإنجازه، كما جرى لكثير من تشريعاتنا وسياساتنا التعليمية والثقافية. ومشروع محو الأمية عام ١٩٤٤ مشروع تقدمى مقتحم، لم يقتصر على محو الأمية بل أضاف إليها فى عنوان القانون (نشر الثقافة الشعبية). بيد أن تعثره قد ظهر منذ البداية، حين تم

نقل مسئوليات تنفيذه من وزارة الشئون الاجتماعية وأسندت إلى وزارة المعارف بمقتضى القانون ١٢٨ لسنة ١٩٤٦.

ونظرًا لقصور إمكانات الوزارة وتحايل الرأسماليين وكبار الملاك فى تنفيذه جرى تطبيقه شكليًّا فى بداية الأمر، ثم إلى إغفاله وعدم متابعة تنفيذه، وانتهى مصيره بأن رمت الحكومة **"طوبته"** كما يقال. وتتوالى الصيحات والدعوات إلى تنظيم الجهود وإلى دور الدولة والجهود الطوعية، حتى صدر قانون جديد لمحو الأمية (رقم ٨ لسنة ١٩٩١ فى شأن محو الأمية وتعليم الكبار) مما سوف نشير إليه فى حقبة التسعينيات. ومما يستحق التنويه المؤسف فى هذا الصدد أن نسبة الأمية كانت حسب إحصاء ١٩٣٧ حوالى ٨٥٪ والعدد المطلق للأميين والأميات لم يتجاوز ٩.٨ مليون، وتصل النسبة حاليًا إلى حوالى ٣٠٪ وبعدد مطلق يصل إلى أكثر من ٢٠ مليون.

٢ ـ وفى هذه الفترة التى شهدت نمو الطبقة الوسطى ونمو الوعى بأهمية التعليم والدعوات الاشتراكية، أصدر أحمد نجيب الهلالى عام ١٩٤٣ الذى كان وزيرًا للمعارف تقريرًا عن إصلاح التعليم، ورد فيه لأول مرة فى الخطاب التعليمى المصرى مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وكان معه طه حسين مستشارًا للوزارة. وترتب على ذلك صدور التشريع الخاص بإلغاء المصروفات فى مرحلة التعليم الابتدائى الحديث بسنواته الأربعة عام ١٩٤٤، وبذلك فتحت الأبواب لنمو أعداد الطلاب فى المرحلة الابتدائية. كذلك شهد عام ١٩٥١ إلغاء المصروفات فى مرحلة التعليم الثانوى الحديث، حين كان طه حسين وزيرًا للمعارف فى تلك السنة. وفى الفترة نفسها أيضًا ترددت أفكار إسماعيل القبانى الذى كان عميدًا لمعهد التربية بضرورة توحيد مرحلة التعليم الابتدائى والقضاء على ثنائيتها الموزعة بين التعليم الإلزامى الأولى وبين التعليم الابتدائى الحديث، والتى تحققت بفضل هذا التوجه عام ١٩٥٢/ ١٩٥٣ حين أصبح القبانى أول وزيرًا للمعارف بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢.

٣ ـ ومنذ عام ١٩٤٦ وفى أعقاب الحرب العالمية الثانية أيضًا يتنامى الوعى الوطنى بدور الجامعات والتعليم العالى لدى الدولة، وتزداد الطموحات الشعبية

وبخاصة لدى الطبقة الوسطى للالتحاق بالجامعة. ويتم منذ ذلك العام تنفيذ برنامج ضخم غير مسبوق فى إرسال المبعوثين إلى الجامعات البريطانية والأمريكية والفرنسية للتخصص فى مختلف مجالات العلوم والطب والهندسة والتجارة والقانون والعلوم الاجتماعية والآداب والتربية واللغات. وقد تولى هؤلاء المبعوثون بعد عودة معظمهم مهمات التدريس والبحث فى الجامعات، كما تم توفير المتخصصين والخبراء لمؤسسات الدولة. وقد أدى ذلك إلى تأصيل العلم والمعارف الجديدة وسياسات التحديث فى تلك المؤسسات، وبخاصة فى ساحات التعليم الجامعى؛ مما جعلها قبلة للوافدين من مختلف الأقطار العربية.

والواقع أن حقبة (الوعى بالتعليم) قد شهدت إلى جانب جامعة الملك فؤاد الأول (القاهرة) إنشاء جامعة الملك فاروق الأول (الاسكندرية) عام ١٩٤٢، ثم صدور المرسوم الملكى بتأسيس (جامعة أسيوط) عام ١٩٤٩، لكنها لم تبدأ عملها إلا فى عام ١٩٥٧، ثم جامعة إبراهيم باشا الكبير (جامعة عين شمس) عام ١٩٥١.

والخلاصة التى نود أن نؤكدها أن ما حدث من إجراءات فى إصلاح التعليم وتوصيف حقبة الأربعينيات بأنها (مرحلة الوعى الوطنى بالتعليم) كان مرده إلى تفاعل وتساند مجموعة من العوامل فى البنية المتجتمعية وبروز الطبقة الوسطى والعمالية، وما تشبعت به الأجواء الأيديولوجية من الأفكار الليبرالية والاشتراكية وتوجهات الحركة الوطنية والصراعات الحزبية، وتأثير التيارات الفكرية والصحفية التى تمتعت بقدر كبير من حرية الرأى فى معظم فترات تلك الحقبة، هذا فضلاً عما أحدثته الحرب العالمية الثانية من تأثيرات محلية فى تفاعلها مع التيارات الفكرية والثقافية العالمية.

ومع ذلك فإن ما حدث من تطورات إيجابية نحو التوسع فى التعليم نتيجة لسياسات المجانية وإنشاء الجامعات الجديدة والمعاهد العليا، كان يصطدم باستمرار مع التوجهات الرأسمالية من كبار الصناعيين والملاك وسدنة الملكية من أمثال حافظ عفيفى باشا وإسماعيل صدقى باشا والوزارات التى كانت تحظى بتأييد القصر وسلطات الاحتلال. ومن ثم كان لحزب الوفد نصيب وافر فى مواجهة تلك القوى،

هذا إلى جانب دور القيادات الفكرية ذات الرؤية التقدمية المستنير عند احتلالها مواقع اتخاذ القرار كما هو الحال فى دور مريت غالى، وأحمد نجيب الهلالى وطه حسين على سبيل المثال.

ومما تجدر الإشارة إليه فى منطق المقاومة لمجانية التعليم الثانوى عام ١٩٥١ ما جرى فى مجلس النواب عام ١٩٤٨ حين عرض مشروع لتخفيض (١٪) من مصروفات التعليم الثانوى، وإزاء هذا المطلب المتواضع عارضت المشروع مجموعة من الأعضاء متمثلاً فى حجة أحدهم بأن (المدارس الثانوية تحضير للمدارس العالية، فيجب على من يلتحق بها أن يكون قادرًا على دفع أجور التعليم إلى آخر مرحلة من التعليم العالى، ولا أنكر النبوغ فى الفقراء، لكن المجال واسع أمامهم للالتحاق بالمدارس الصناعية. وما دامت الحكومة قد قررت التعليم الإلزامى فلا داعى لفتح باب المجانية على مصراعيه فى المدارس الثانوية).

ولعلنا نسمع اليوم أصواتًا عالية أو خافتة لمثل هذه المقولة حول مجانية التعليم الجامعى/ العالى، من قبيل تحمل الطالب لتكلفته أو لترشيد هذه التكلفة.

ويلاحظ على هذه الفترة كذلك أن عدم توافر المبانى المدرسية والإمكانات المالية لدى وزارة المعارف، والتى لم يتجاوز نصيبها من الموازنة العامة ما بين ٥ ـ ٦٪، قد ضيق حدود تطبيق كل من قانون محو الأمية والتعليم الإلزامى الإجبارى، كما اقتصر الالتحاق بالتعليم الثانوى والجامعى على (أبناء الذوات) كما يقال. ولذلك.. فإن الالتحاق بهاتين المرحلتين من التعليم ظل أسير القدرة على دفع المصروفات، وعلى سبيل المثال فقد تراوحت المصروفات الجامعية بين ٤٠ جنيها فى كلية الطب، ٣٠ جنيها فى كلية الحقوق، ٢٠ جنيها فى كلية الآداب، وقد كان ثمن الفدان من الأرض الزراعية الخصبة فى ذلك الوقت يتراوح ما بين ٤٠ ـ ٥٠ جنيها. وكان مسموحًا لحوالى ١٠٪ من طلاب الكليات الالتحاق بالمجان، شريطة أن يكونوا من أوائل شهادة البكالوريا (الثانوية العامة) وممن يثبتون أنهم فقراء بشهادة فقر رسمية.

لقد نما الوعى الوطنى بالتعليم بعد معاهدة التحالف مع بريطانيا عام ١٩٣٦ وإلغاء الامتيازات الأجنبية عام ١٩٣٧ بعد أن تقلص عدد المدارس الأجنبية التى

كان يلتحق بها بعض أبناء الأثرياء المصريين، وصدرت قرارات بضرورة تعيين ٢٥٪ من موظفيها من خريجى الجامعة المصرية، ومع الأهمية الرمزية لهذه الخطوة فإنها لم تحل المشكلة العامة للبطالة بين خريجى الثانوية الجامعات، وكانت (الواسطة) بمختلف صورها هى الضمان لحاملها فى الالتحاق بوظيفة حكومية، كما استمرت بعض الشركات تؤثر خريجى المدارس الأجنبية فى التعيين لتميزهم بمعرفة اللغات الأجنبية مقارنة بخريجى المعاهد المصرية.

كذلك ترتب على معاهدة ١٩٣٦ ما حدث من تغيير فى الالتحاق بالمدرسة الحربية (الكلية الحربية) حيث كانت مقتصرة على عدد محدود من الطلاب من الأسر الغنية، ثم أن الجيش المصرى قد خفضت أعداده إلى حد كبير منذ معاهدة لندن عام ١٨٤٠ فى أعقاب هزيمة جيوش محمد على، التى أدت إلى تحديد حجم الجيش بما لا يزيد عن ١٨٠٠٠ جندى. وتشير بعض المصادر إلى أن عدد خريجى المدرسة الحربية لم يتجاوز (٣٠) ضابطًا فى أوائل الثلاثينيات، بينما ارتفع عددهم عام ١٩٤٨ إلى حوالى ٢٣٠ ضابطًا وتنسب هذه الزيادة إلى السماح بدخول أبناء الطبقة المتوسطة العليا والدنيا إلى تلك المدرسة؛ مما أدى إلى زيادة حجم الجيش المصرى، وإلى قوة تأثيره فى مجرى الأحداث الوطنية، مع أن مهمته الأساسية خلال الأربعينيات كانت مرتبطة من الناحية الرسمية بحراسة القصر وضمان استمرار النظام الملكى وتوازناته السياسة. وانهارت الملكية عند قيام الجيش بثورته عام ١٩٥٢ وعزل الملك وقيام النظام الجمهورى. كذلك سنحت ظاهرة إتاحة الفرصة للطبقة الوسطى فى دخول أبنائها إلى مدرسة البوليس (كلية الشرطة)، ومن ثم بدأ يزداد عدد خريجيها ودورهم الأمنى فى حياة المجتمع.

ومن الناحية التنظيمية ظل نظام التعليم نظامًا مركزيًّا، تشرف على سياساته ومناهجه وامتحاناته العامة فى الشهادة الابتدائية والكفاءة والبكالوريا وزارة المعارف فى جميع مديريات المملكة المصرية. وكان للمدرسين ولأساتذة الجامعة هيبة ومكانة تقترب من درجة الرسل، كما قال أحمد شوقى أمير الشعراء، وكان لامتحاناتها المدارس العامة مكانة من التقديس لا تتعرض للمساءلة أو النقد من أولياء الأمور أو

الصحافة أو من أى جهة من الجهات. وبصورة عامة كان هدف نظام التعليم تخريج موظفين وكتبة.. إلا أن ذلك كان هدفًا يرتبط بالحاجة إلى بيروقراطية الدولة الحديثة واتساع قاعدة الطبقة الوسطى، وهى الفئة الاجتماعية التى كان يطلق على المتعلمين فيها لقب (الأفندية).

وأخيرًا لابد من الإشارة إلى أن حقبة الأربعينيات وما أشاعته التوجهات الليبرالية على الأخص، قد جعلت من التطلع إلى التعليم باعتباره دواءً لكل أدواء المجتمع المصرى وعقدت عليه الآمال فى صناعة مستقبل مصر. ومع أهمية هذا الأمل المعقود على كون التعليم حقًا للمواطن المصرى كالماء والهواء.. إلا أن العلاقة الجدلية بين التعليم كنسق مجتمعى وبين الأنساق المجتمعية الأخرى، سياسية واقتصادية ومالية واجتماعية لم تنل حظها من الاهتمام والاعتبار، وقد نجم عن ذلك ما ظهر من آيات الإخفاق والإحباط فيما بعد نتيجة لما ترسب فى نظام التعليم من مشكلات وعثرات وإشكاليات، توارثتها الحقب التالية حتى اليوم.

الحقبة الثالثة

التعبئة بالتعليم وتكافؤ الفرص

قبل أن نستعرض وقائع هذه الحقبة الممتدة من ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ إلى بداية السبعينيات، نرى ضرورة الإشارة إلى أنه خلال حقبة الأربعينيات وحتى نهايتها عاش المجتمع المصرى فى خضم تيارات متلاطمة من الأفكار والصراعات الأيديولوجية والحزبية. وكما سبقت الإشارة خيم عليه نظام ملكى تتزايد سطوته وفساده ومؤامراته تحت نير الاحتلال البريطانى، مع استغلال ثورات البلاد من فئة قليلة من الأجانب ومن كبار الملاك وأغنياء الحرب. ويضاعف من سوء أحواله الصراع الحزبى على تولى مقاليد الحكم، وتدنى مستوى المعيشة متمثلاً فيما عرف بانتشار ثالوث الفقر والجهل والمرض.

وساد الاحتقان والتذمر واليأس من ضغوط الحياة والسياسة على الوطن والمواطن مما أدى إلى حريق القاهرة عام ١٩٥١ الذى كان نذيرًا وإرهاصًا بضرورة التغيير الذى تولد من خلال مختلف الأفكار والتيارات الإصلاحية. وقد تمثلت فى شتيت من المفكرين من أهل الرؤى الليبرالية ومن جماعات الأحزاب الاشتراكية، ودعوات

الإخوان المسلمين، والتوجهات الفاشية لبعض الأحزاب، فضلاً عن الدور الرئيسى لحزب الوفد والأغلبية فى دفاعه المستميت عن الدستور وقضية الاستقلال، والذى ظهرت بين صفوفه الانقسامات فى الرأى والرؤية. وقد تمثل ذلك الاستقطاب الحاد فى مجريات السياسة وبنية المجتمع بصورة غير مسبوقة، فيما يمكن أن يصوره صخب مجلس الشيوخ عام ١٩٤٥ فى جلسة وَأْدِه لمشروع قانون الإصلاح الزراعى، حين وصفت تلك الجلسة إنذاك بأنها عاصفة (علت فيها الأصوات، وانقلبت إلى هدير ثم تحول الهدير إلى زئير).

هذا إلى جانب الشعور الشعبى الأليم ومرارة الهوان بما جرى من هزائم الجيوش العربية، ومأساة الأسلحة الفاسدة فى الجيش المصرى خلال الحرب مع العصابات الصهيونية التى انتهت بقيام إسرائيل عام ١٩٤٨.

وفى هذا الجو العاصف والملبد بغيوم الرعد والبرق، تهيأ الجو لقيام ثورة يوليو ١٩٥٢ بتدبير طلائع الجيش المصرى من مجموعة الضباط الأحرار، معلنة رسالتها فى مبادئها الستة من القضاء على الملكية الفاسدة والاستعمار وأعوانه وعلى سيطرة الإقطاع ورأس المال على الحكم، إلى جانب تكوين جيش وطنى قوى، وإقامة حياة ديمقراطية سليمة.

ومهما قيل من أن الثورة لم تمتلك أيديولوجية متسقة ومتكاملة لمسيرة التغيير، أو أنها أعلنت فى بدايتها أنها عازفة عن الاستمرار فى الحكم، إلا أنها بحكم الظروف والأحداث والإجراءات التى أخذت تباشرها كان لابد لها من أن ترسخ وجودها. وقد تجلى ذلك منذ بداياتها فى إلغاء الملكية وإعلان الجمهورية، وسن قوانين الإصلاح الزراعى، والنضال من أجل القضاء على الاحتلال، والحفاظ على دعائم الثورة من أعدائها من الدخل.. الذى بدأ فى محاولة الاعتداء على قائدها جمال عبد الناصر فى حادث الإسكندرية. وهذا فضلاً عن دفاعها ضد أعدائها فى الخارج كما حدث فى العدوان الثلاثى عام ١٩٥٦ إثر إعلان تأميم قناة السويس، وما تبع ذلك من تمصير الشركات والمؤسسات التعليمية. وقد أدت هذه الظروف وغيرها إلى أن يبقى الضباط الأحرار فى الحكم، وإلى عسكرة كثير من قيادات الأجهزة التنفيذية،

وإلى العدول عن منهج الديمقراطية الليبرالية، وإلى تنظيم هياكل بديلة كهيئة التحرير والاتحاد القومى ثم الاتحاد الاشتراكى.

وفى عام ١٩٦١ صدرت القوانين الاشتراكية بتأميم مواقع الإنتاج ومؤسسات المال، وتأسيس القطاع العام وغير ذلك من الإجراءات التى أرست قواعد أيديولوجية الاشتراكية العربية. وغدت الدولة هى المهيمنة على السياسات والتخطيط المركزى والإدارة لأهم مجالات الاقتصاد والتجارة والنقل والمواصلات والمؤسسات المالية. وقد أدى ذلك إلى ما أصطلح على تسميته فيما بعد بالنظام الشمولى. وقد اقترنت تلك الأيديولوجية بالدعوة إلى القومية العربية وتأكيد دور مصر الرائد فى محيط وطنها العربى، والذى أثمرت جهوده فى قيام الوحدة بين مصر وسوريا فى تكوين الجمهورية العربية المتحدة عام ١٩٥٨. وقد استمر دور مصر فى احتضان دورها ومسئولياتها نحو قوميتها العربية حتى بعد الحركة الانفصالية عام ١٩٦١.

وفى هذا السياق كان على مصر مواجهة العدو الصهيونى واحتلال إسرائيل لأرض الشعب الفلسطينى منذ عام ١٩٤٨، ثم التوسع فى احتلالها للصفة الغربية وقطاع غزة ولأرض سيناء والجولان وجنوبى لبنان بعد هجومها العدوانى عام ١٩٦٧. ومن ثم تشابكت فى أيديولوجية الاشتراكية العربية ثلاثة تحديات، هى: ترسيخ مقومات القطاع العام، والاهتمام بقضايا الدور المصرى فى محيطه العربى، مع مواجهة تحرير الأرض العربية المحتلة.

وقد تطلبت تلك السياسات والإجراءات الثورية مواجهة التحديات والمقاومة لما كان يسمى بأعداء الثورة من الحرس القديم، واتخاذ كل السبل لتعبئة الجماهير لتقبل تلك الإصلاحات، وسعى الثورة إلى تأكيد مصالح الفئات الغاطسة المحرومة لقرون من الشرائح الاجتماعية من الفلاحين والعمال. ومن أجل ذلك بدأت قوانين الإصلاح الزراعى والضرائب وتعيين المصريين فى الشركات التى تم تمصيرها.

هذا فضلاً عن التوسع فى إنشاء الوحدات والوحدات الصحية المجمعة فى الريف إلى جانب التوسع فى الخدمات التعليمية وغيرها من الإجراءات فى المرحلة الأولى من الثورة؛ مما جسد كثيرًا من المكاسب الشعبية وانطلاقة هامة فى تعبئة من عرَّفتهم

الثورة بأنهم أصحاب المصلحة الحقيقية، وقد استهدف كثير من السياسات والإجراءات ضمان إيمان الجماهير بسداد مسيرة الثورة فى تحسين أحوال المواطنين، والارتباط بأهدافها وما نادت به من مبادئ وشعارات.

ومع القوانين الاشتراكية منذ عام ١٩٦١ وقوانين الإصلاح الزراعى الجديدة والتأميم، برزت الحاجة إلى التخطيط المركزى فى فترات خمسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، من أجل تعبئة الموارد التى سيطر عليها القطاع العام، وجاء إنجاز الخطة الخمسية الأولى إنجازًا واعدًا حيث حققت معدلات نمو عالية، ووسعت قاعدة الخدمات، كما شهد بذلك معظم الاقتصاديين من مختلف التوجهات الأيديولوجية. لكن الظروف التى تلت حرب عام ١٩٦٧ وتكاليف الصراع العربى الإسرائيلى وتحرير الأرض قد أجهدت كثيرًا من محاولات التنمية الذاتية، التى كانت تستهدفها السياسة الاقتصادية والاجتماعية فى حقبة الثورة.

والواقع أن الشخصية الكاريزمنية المهيبة والمحبوبة لدى الجماهير كانت فى حد ذاتها قوة طاغية فاعلة فى سياسات التعبئة لضمان الولاء والاستقرار للنظام. ولقد كان اللحن الثورى الاشتراكى العربى، رغم ما أصابه من نشاز بين الفينة والفينة هو القاعدة الأصلية للتعبئة. وقد ظلت الصحافة ومختلف المطبوعات الرسمية والمؤلفات والأفلام السينمائية والفنون المسرحية وغيرها من قوى التأثير الثقافى والتعليمى تعزف ذلك اللحن فى تناغم واضح ومؤثر. ولا يفوتنا هنا ما كان للإذاعات، وبخاصة إذاعة صوت العرب من تأثير فى عملية التعبئة الفكرية والوجدانية لدى الجماهير العربية. ولعل للتليفزيون الذى أخذ ينتشر منذ الستينيات دوره الأكبر وأثره الأخطر، إذ استطاعت الثورة وقائدها توظيف إمكاناته توظيفًا هائلاً فى الوعى والمصداقية لما يقوم به من مختلف المشروعات والإجراءات، وفى التبشير بالقومية العربية، وحتمية محاربة الاستعمار، والعمل على تحقيق حاجات أصحاب المصلحة الحقيقية فى المجتمع.

ومن ناحية السياسية الخارجية، كان توقيع اتفاقية جلاء القوات البريطانية نصرًا مؤزرًا للثورة، والاندفاع نحو تأييدها تأييدًا كاسحًا من معظم الشرائح الاجتماعية.

وفى مجال السياسة الداخلية كان على الثورة أن تقضى على ذلك التشرذم والتطاحن بين الأحزاب السياسية القائمة، بإلغاء الأحزاب. وقد تجلت مبررات ذلك منذ البداية فى وثيقة قائدها (فلسفة الثورة)، ولم يكن من بديل سوى تكتيل العمل السياسى وتعبئته فى منظومة موحدة وفى تنظيم واحد، فكانت هيئة التحرير، ثم الاتحاد القومى وفى كل من مصر وسوريا أثناء فترة الجمهورية العربية المتحدة. وبرزت مكونات هذا التكتل والتعبئة الموجهة مع تشكيل الاتحاد الاشتراكى وتحديد معالم أيديولوجيته فى (الميثاق الوطنى)، دستورًا للعمل ومنهاجًا لتوافق مصالح قوى الشعب العامل من الفلاحين والعمال والرأسمالية الوطنية والمثقفين والقوات المسلحة. وكان لكل من هذه التنظيمات السياسية تدرجها الهرمى فى بنيتها، كما كانت لها لجان ومؤتمرات لمناقشة مختلف قضايا السياسة والتنمية. وقد انعكس هذا التكوين لقوى الشعب العامل، إلى استبعاد الحرس القديم ممن سموا بأعداء الثورة، وإلى تمثيل الفلاحين والعمال بنسبة لا تقل عن ٥٠٪ فى السلطة التشريعية وفى مجلس الأمة، وفى مختلف المستويات المحلية للتنظيم السياسى.

ولقد كانت كل هذه الإصلاحات مكاسب للجماهير من ناحية ما ترتب عليها، كما صاحبتها آليات من التعبئة والضغوط لإحكام الضبط والربط والالتزام بالأيديولوجية والسياسات الحاكمة. بيد أنه من الناحية الأخرى استلزمت التعبئة توحيد الرأى والرؤية، وإبطال الخلاف أو وجهات النظر المغايرة فى توجهاتها مما أدى إلى التضيق على حرية الرأى والتعبير، واللجوء إلى الاعتقال والسجن وتكميم الأفواه وتحطيم الأقلام فى كثير من حالات المعارضة. ولقد كان الشعار الذى أورده محمد حسنين هيكل فى أحد مقالاته الصحفية مجسدًا لإشكالية المعيار الذى تتخذه الثورة فى تفضيل أهل الثقة على أهل الخبرة. ولقد كان تجاوز خيار الديمقراطية الليبرالية ومؤسساتها التشريعية بالذات، مثارًا لانتقادات ظاهرة أحيانًا، ومستترة فى معظم الأحيان. ولقد حسمت الثورة منذ أيامها الأولى احتجاج المثقفين وأساتذة الجامعات على استبعاد خيار النهج الديمقراطى، حين طالبوا بأهمية استمرار الخيار مع فريق من القوات المسلحة عام ١٩٥٤، مما أدى إلى فصل

كثير من أساتذة الجامعات، وقد تكررت صور الالتزام بخط الثورة ومعاقبة المخالفين والناقدين بمختلف أنواع الجزاء والإقصاء عن ساحة العمل الوطنى.

وباستثناء فترات الاختناق والتأزم فى الأحوال الداخلية أو فى الظروف الخارجية، نجحت الثورة إلى حد كبير فى توظيف أساليب التعبئة والتوجيه والاستيعاب للنظام بما تحقق له من مكاسب، بل وفى استغلاله للأزمات بالشعارات والضغوط على ضرورة الالتزام والإذعان لسياساته على أساس أنه لا ينبغى أن يعلو صوت فوق صوت القيادة السياسية فى السراء والضراء. وعمومًا تجلت صور الإذعان الواعى وغير الواعى بما كان يراد ويشاد من عمل وتوجيهات، لا تتحمل المغايرة بدعوى شرعية أنها (توجيهات الجهات العليا).

والخلاصة أن ما واجهته الثورة من تحديات ومخاطر ومهمات وتحول مجتمعى يضمن استمرارها، سواء فى القضاء على القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى سادت فى عصور الملكية أو الاحتلال الأجنبى، قد اقتضى سياسة تعبوية شاملة لمواجهة تلك القوى بأيديولوجية مغايرة لسيطرة رأس المال، وبتحالفات مجتمعية وخارجية ومؤسسات جديدة فى الحكم. ومن هنا جاءت سياساتها الشمولية بكل إيجابياتها وسلبياتها، بإنجازاتها وعثراتها، وبما إثارته التعبئة من وعى لدى الجماهير، وبما غيبته من وعى لدى بعض المثقفين، وقد استدعت حركة التعبئة جهودًا وتوجهات فكرية وثقافية مكثفة وإعلامية ضخمة فذة لإعادة تشكيل الرأى العام نحو الطموحات الاشتراكية وتوجهاتها. وكان من أهم تلك التوجهات ما جرى لسياسة المنظومة التعليمية من تغيير وتطوير، ولدور المعرفة العلمية من أثر بالغ فى عمليات التنمية والعدالة الاجتماعية.

وتأسيسًا على ما فصلناه من حركة المجتمع وتوجهاته الجديدة، اقتصاديًّا وسياسيًّا واجتماعيًّا قبل أن نتناول قضايا التعليم.. نرى أنه لابد من الالتفات إلى أن تلك الحركة مؤثرة بالضرورة فى نظام التعليم وفى تفاعله معها وبها: أهدافًا وبنية ووسائل. ثم إن كل التوجهات والقوى والمؤسسات المجتمعية الجديدة هى قوى

معلِّمة وموجهة ومكوِّنة لأفكار المواطن ووجدانه وسلوكه وطموحاته، حين يلتقط مؤشرات تلك القوى من قيمها، وما تفرضه عليه من حقوق وواجبات فى هوية المواطنة، ومن التكيف مع الغايات الكبرى لنظام الحكم واقتضاءات السياسة العامة فى توجهاتها التعبوية. ومن ثم اصطلح على تسمية الدور التعليمى والثقافى لمؤسسات الحكم بأنها (المجتمع المعلِّم) أو بنمط التعليم العَرَضى أو اللانظامى بطريقة مباشرة من خلال التدفقات التعبوية المختلفة، أو بطريقة غير مباشرة يستقرؤها الرأى العام من مجريات الأحداث، ومن التفاعل اليومى بين السلطة والجماهير.

ومن ثم فإن استعراضنا للقوى المجتمعية الثورية إنما هو حديث يتضمن تحديدًا لتوجهاتها التعبوية أى التربوية والثقافية. ويدخل فى مقومات التعبئة جانبان، هما: تعبئة الموارد المادية والمؤسسية بالتخطيط المركزى، وتعبئة البشر غاية سياسيةً وأداة اقتصادية فى ربط التعليم باحتياجات التنمية. وفى سياق مؤسسات المجتمع المعلَّم تحتل المنظومة التعليمية موقعًا مهمًّا من مواقع الصدارة ـ تأثيرًا وتأثرًا ـ فى ترسيخ تيارات التعبئة ورهاناتها فى تشكيل المجتمع الجديد. وقد كان مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية قضية من القضايا التى برزت فى مقومات السياسة التعليمية خلال حقبة الأربعينيات، فتقررت مجانية التعليم فى المدرسة الابتدائية الحديثة بعد أن كانت بمصروفات، واستمر تعليمها المفتوح مؤديًا إلى المدرسة التعليم الثانوية التى ألغيت مصروفاتها عام ١٩٥١. لكن ظلت ثنائية المرحلة الابتدائية بمدرستها الحديثة، والمدرسة الإلزامية/ الأولية تعليمًا للفقراء لا يؤدى إلى متابعة أى تعليم حديث لاحق، كما ظلت الثنائية الفارقة بين التعليم المدنى الحديث والتعليم الأزهرى.

ومع أن مطلب توحيد التعليم فى المرحلة الابتدائية قد جرى الحديث عنه قبيل الثورة.. إلا أنه لم يتحقق بصورة فعلية إلا منذ عام ١٩٥٣. وكان مبرر ذلك أن المدرسة الابتدائية ينبغى أن تكون القاعدة الموحدة لتكوين ثقافة قومية مشتركة لجميع

أبناء وبنات المجتمع، وتكون مفتوحة لكل من ينهى مرحلتها فى أن يلتحق بالمرحلة التالية، وبذلك تتكافأ الفرص فى التمتع بحق التعليم الابتدائى الموحد وما يتلو من مراحل، سواء فى شروط الإلزام أو المناهج أو المعلمين وغير ذلك من عناصر المساواة فى العملية التعليمية، ولهذا حذف تعليم اللغة الأجنبية من مرحلة التعليم الابتدائى الموحد، ولاعتبارات فنية وموجة من الحماس الوطنى للغة العربية، اللغة الأم، سادت أفكار فى ذلك الوقت تشير إلى أن تعليم اللغة الأجنبية فى تلك السن المتقدمة من الطفولة يعوق الإجادة فى تعليم اللغة العربية. بيد أن هذا الرأى قد أصبح مثار خلاف فى أبحاث متنوعة بين مؤيد ومعارض لهذا الإلغاء. بيد أن الضرورات المجتمعية الراهنة فى سياق متغيرات العولمة اقتضت تعليم اللغة الأجنبية فى المرحلة الابتدائية للإلمام الكافى بلغة رئيسية من لغات العصر وآليات المعرفة فيه.

ودون الدخول فى تفصيلات ما حدث من تعديلات جزئية فى المناهج نظم النقل الآلى من صف إلى صف، والذى ألغى فيما بعد، أو الحديث عن معلم الفصل ومعلم المواد خلال سنوات التعليم الابتدائى، فإن ما تجدر الإشارة إليه هو قانون تعديل التعليم الابتدائى بإطالة مدة المرحلة إلى ست سنوات، حينما تبين أن السنوات الأربع غير كافية للإلمام بالمستوى المطلوب تأسيسه فى تعليم القراءة والكتابة والحساب والتربية الدينية ومبادئ العلوم والتربية الصحية والفنية والنشاط الرياضى.

وفى صدد تطوير بنية التعليم تجدر الإشارة أيضًا إلى القانون الذى صدر عام ١٩٥٧ حين تم تقسيم المرحلة الثانوية إلى قسمين أحدهما سمى بالمرحلة الإعدادية، مدتها ثلاث سنوات، ويبدأ فيها تدريس اللغة الأجنبية، وتنتهى بامتحان عام على مستوى المحافظات، ثم يعقبها المرحلة الثانوية ومدتها ثلاث سنوات، تنتهى بامتحان عام على المستوى المركزى، الذى تعقده وزارة التربية والتعليم وهى التسمية الجديدة منذ عام ١٩٥٤ بدلاً من اسمها القديم وزارة المعارف العمومية. وقد جرى ما حدث من تقسيم المرحلة الثانوية إلى إعدادية وثانوية فى ضوء

خصائص كل من مرحلتى الطفولة المتأخرة قبل المراهقة، وبين مرحلة المراهقة الناضجة.

ومنذ بداية الثورة ظهر الاتجاه إلى الاهتمام بالعامل الفنى منذ مرحلة التعليم الإعدادى، ولذلك تم تقسيم هذه المرحلة إلى قسمين، أحدهما الإعدادية العامة، والإعدادية الفنية بفروعها الصناعية والتجارية والزراعية، وإعدادية تعليم البنات (الاقتصاد المنزلى)، لكن تعرضت المدرسة الإعدادية الفنية فيما بعد لجانبين من النقد، أولهما أن التخصص فى فروعها فى سن الحادية عشرة مسألة لا تتفق مع تطور الطفل النفسى والاجتماعى ونمو استعدادته واهتماماته بحيث يمكن توجيهه إلى تخصص محدد. وثانيهما هو ما تبين من أن مستوى التعلم المهارى لخريج هذه المدارس لم يثبت كفاءته أو الطلب عليه فى سوق العمل، ومن ثم اتضح أن الخريج كالنبت لا إعدادًا علميًّا تلقى، ولا مهارة اكتسب. وفى منتصف الستينيات استقر الرأى على أن تكون المرحلة الإعدادية مرحلة موحَّدة فى نظم القبول بها وفى مناهجها وامتحاناتها. وقد مهد ذلك التوحيد لكى تكون المرحلة الإعدادية الحلقة الثانية من التعليم الأساسى الإلزامى والاهتمام بالتعليم الفنى فى المرحلة الثانوية الذى وضعت نظمة خلال هذه الحقبة، كما سيتضح عند استعراضنا للتعليم فى الحقبة التالية.

وتجئ الثورة وقد ألغيت المصروفات فى التعليم الثانوى، وأخذت أعداد طلابه تتزايد عامًا بعد عام نتيجة لإتاحة مزيد من فرص التعليم لمن كانت المصروفات تحول دون تطلعاتهم. ولم يطرأ تحول فى بنيته خلال حقبة الثورة وبخاصة فى شعبتيه العلمية والأدبية. وظل الالتحاق به والحصول على شهادة الثانوية العامة فى نهاية الصف الثالث جواز القبول فى الجامعات. وهكذا تخففت الأسرة عن قسط كبير مما كانت تتحمله من التكلفة التى كانت مفروضة للتعليم الجامعى/ العالى.

كذلك كان إتمام مرحلة الثانوية العامة بنجاح مؤهلاً لعديد من مراكز التدريب المهنى، التى قامت بإنشائها وزارة العمل والصناعة والمواصلات والإعلام. وكان إنشاؤها استجابة للطلب على العمالة الماهرة والفنيين ممن وجدوا فرص العمل التى

أتاحتها المشروعات الصناعية والخدمية ومشروعات المرافق والإسكان. ومما تجدر الإشارة إليه ما تطلبه مشروع إقامة السد العالى من إنشاء مراكز تدريبية مهنية وفق احتياجات العمل فيه، بل كانت أعمال هذا المشروع العظيم فى حد ذاتها مدرسة تعلم من خلالها آلاف العمال المصريين المهرة.

واستعراض سياسة التعليم الجامعى/ العالى فى حقبة الثورة تزهو به معالم مجانية التعليم فى هذه المرحلة التى تقررت عام ١٩٦١ مع بداية التوجهات الاشتراكية، وما ترتب عليها من التدفق فى الالتحاق بمختلف كلياته ومعاهده من أبناء وبنات الشرائح الاجتماعية من الطبقة الوسطى الدنيا والموظفين ذوى الدخل المحدود، ومن الفلاحين والعمال، وصغار التجار والحرفيين. وهى الشرائح التى لم تحلم من قبل بإرسال أبنائهم، وبخاصة بناتها، إلى الجامعات والمعاهد العليا.

وقد تغيرت أسماء الجامعات الثلاث التى كانت قائمة قبيل الثورة، فأطلق على جامعة فؤاد الأول وهى (الجامعة المصرية، ١٩٢٥) جامعة القاهرة، وعلى جامعة فاروق الأول (التى أنشئت عام ١٩٤٢) جامعة الإسكندرية، وعلى جامعة إبراهيم باشا الكبير (التى أنشئت عام ١٩٥٠) جامعة عين شمس، أما جامعة أسيوط التى تم التفكير فيها عام ١٩٤٦، فلم تفتح أبوابها إلا بعد استكمال المقومات المختلفة للعمل فيها، فى عام ١٩٥٧. وفى أواخر الستينيات بدأ التفكير فى إنشاء الجامعات الإقليمية لمواجهة الأعداد المتزايدة من الطلاب، ولاعتبارات التوزيع الجغرافى خارج العاصمتين، مما ييسر إمكانات الالتحاق لأبناء المحافظات. وتم بالفعل إنشاء جامعتى طنطا والمنصورة عام ١٩٧٢، وجامعة الزقازيق عام ١٩٧٤، وجامعة حلوان ١٩٧٥، وجامعة المنيا، وجامعة المنوفية عام ١٩٧٦، وجامعة جنوب الوادى عام ١٩٧٥. وإلى جانب الجامعات أنشىء عدد من المعاهد العليا الفنية التابعة لوزارة التعليم العالى فى مجموعة من التخصصات الصناعية والتكنولوجية والتجارية.

ومن معالم التوجه نحو العدالة وتكافؤ الفرص فى التعليم الجامعى/ العالى إنشاء مكتب تنسيق القبول عام ١٩٥٣، بحيث يعتمد معيار القبول والتوزيع بين مختلف الكليات على معدل الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى امتحان إتمام

شهادة الثانوية العامة. وبذلك قضى هذا التنظيم على ما كان يحدث من قبل من تدخل أهل الوساطة والمحسوبية والنفوذ فى إلحاق أبنائهم فى الجامعات ومعاهد التعليم العالى. وقد حظيت ما يعرف باسم الكليات والمعاهد العملية والتكنولوجية وكذلك الكليات العسكرية، وبخاصة إنشاء الكلية الفنية العسكرية، باهتمام خاص من حيث التوسع فى القبول، وفى تطوير مناهجها فى الإعداد العلمى والتطبيقى والعسكرى. هذا فضلاً عما انعكس فى مناهج التعليم فى جميع الكليات والمعاهد بإضافة مقررات عامة عن الاشتراكية العربية، والقومية العربية، والشئون الأفريقية، ودول عدم الانحياز، والتدريب العسكرى للطلاب.

ويمثل ذلك كله تعبئة فكرية لأيديولوجية الثورة الاشتراكية من خلال النظام التعليمى فى قمته، كما حدث فى مراحله التعليمية السابقة. وقد شهدت حقبة التغير الثورى نحو الاشتراكية والتحالفات مع كتلة الدول الاشتراكية أن اتجهت أعداد غفيرة من هيئات التدريس ومعاونيهم فى بعثات إلى تلك الدول؛ للتخصص فى المجالات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.

وفى إطار التعبئة القومية، ونطاق التنظيم السياسى للاتحاد الاشتراكى الممثل لقوى الشعب العامل، أصبح هناك قطاع جامعى للاتحاد الاشتراكى من بين أعضاء هيئة التدريس وتشكيل وحدات له بالتعيين وبالانتخابات فى مختلف الكليات. وكذلك شارك أساتذة الجامعات فى المعهد الاشتراكى لتدريب القيادات الاشتراكية فى مختلف مجالات العمل الوطنى، كما اشتركوا فى منظمة الشباب وقياداتها وفى تدريب الشباب بمسئولياته فى نطاق الاتحاد الاشتراكى ومشاركتهم فى بناء المجتمع الجديد. ومن خلال تنظيم اتحادات الطلاب إلى جانب مختلف التنظيمات الاشتراكية، يؤكد الخطاب الرسمى لوزارة التعليم العالى أهمية "إعداد الطليعة القادرة على إحداث التغيير الاجتماعى"، كما جاء فى تقرير وزير التعليم العالى عام ١٩٦٣، وكما ورد فى الميثاق الوطنى ١٩٦٢ حين يشير إلى أن "الجامعات لم تعد أبراجًا عاجية، ولكنها طلائع متقدمة تستكشف للشعب طريق الحياة".

وقد رافق التعبئة الثورية الاشتراكية العربية للطلاب ولهيئات التدريس ولمناهج التعليم، مجموعة من عوامل الضبط والربط للمؤسسة الجامعية، لعل من أوائل رموزها تأسيس نظام الحرس الجامعى منذ ١٩٥٤. كذلك سعت قوانين تنظيم الجامعات وتعديلاتها الصادرة ١٩٥٤، ١٩٥٦، ١٩٥٨، ١٩٦١ إلى التوجه نحو التخطيط والإشراف المركزى على مختلف مستويات العمل الجامعى. والواقع أنه قبل قيام الثورة كان لكل جامعة من الجامعات الثلاث قانون مستقل ينظم شئونها الإدارية والتنظيمية والفنية، وينسق بينها المجلس الاستشارى للجامعات الذى أنشىء عام ١٩٥٠. بيد أن القوانين الصادرة أثناء حقبة التعبئة الثورية اتجهت نحو إحكام الربط المركزى للجامعات، فجاء قانون ٥٤ ليوحد بين قوانين مختلف الجامعات؛ بحيث يكون وزير التربية والتعليم هو الرئيس الأعلى للجامعات. ومع إنشاء وزارة التعليم العالى عام ١٩٦١ عدل القانون ليصبح وزير التعليم العالى هو الرئيس الأعلى للجامعات، واستمر هذا التنظيم الهيكلى وأساليبه البيروقراطية أداة للضبط والربط على هذا النحو حتى اليوم، بما فيه من تنظيمات المجلس الأعلى للجامعات ومجالس الجامعات والكليات والأقسام.

ومنذ ذلك الحين ظلت إشكالية استقلال الجامعة أسيرة لضمان الاستقرار والضبط للعملية التعليمية وللطلاب، وبخاصة حينما ازدادت أعداد الجامعات وطلابها. ومن مظاهر ذلك منع الطلاب من الاشتغال بالقضايا السياسية إلا فى إطار ما تضعه الدولة من شروط وضوابط وأشكال تنظيمية لذلك الاشتغال. ولعله من قبيل ضمان توجهات النظام الحاكم على نظام التعليم قبل الجامعى أن أصبح وزير التربية والتعليم رئيسًا لنقابة المعلمين، طوال تلك الفترة حتى اليوم فى الأغلب والأعم.

وقد شهدت فترة التغير الثورى توسعًا هائلاً فى أعداد الطلاب المقيدين فى مختلف مراحل التعليم نتيجة للنمو السكانى ولزيادة الوعى بأهمية التعليم، مما برز فى الحقبة السابقة فى الأربعينيات، فضلاً عما صدر من قوانين إلغاء المصروفات فى مرحلتى التعليم الثانوى والجامعى/ العالى. والبيان الذى نورده فيما يلى يمثل أرقامًا مقربة لأعداد الطلاب فى مختلف مراحل التعليم ما بين

عامى ١٩٥٣، أى بداية حقبة الثورة، حتى نهايتها عام ١٩٧٠. لقد بلغ عدد الطلاب المقيدين فى التعليم الابتدائى عام ١٩٥٣ (١,٣) مليون تلميذ زاد عددهم إلى (٤) ملايين عام ١٩٧٠، وفى الإناث قفز العدد من (٥٠٠) ألف إلى (١,٥) مليون تلميذة، وفى التعليم الإعدادى من (٣٤٠) ألفًا إلى (١) مليون، وبالنسبة للإناث من (٧٢) ألفًا إلى (٣٤٠) ألفًا، وفى الثانوى العام من (٩٢) ألفًا إلى (٣٢١) ألفًا، وفى الإناث من (١٣) ألفًا إلى (١٠٣) آلاف، وفى التعليم الثانوى الفنى من (١٩) ألفًا إلى (٢٩٨) ألفًا، وفى التعليم العالى من (٤٣) ألفًا إلى (١٥٢) ألفًا، وبالنسبة للإناث من (٤) آلاف إلى (٧٢) ألف طالبة، وفى الدراسات العليا (دبلوم، ماجستير، دكتوراه)، من حوالى (٢) ألفين إلى حوالى (٢٢٨) ألف طالب وطالبة.

ومن قراءة هذه الأرقام يمكن تقدير النمو الكمى الإجمالى فى التعليم بصورة عامة إلى حوالى (٤) أربعة أمثال ما كان عليه قبل قيام الثورة، ويصل نمو تعليم الإناث إلى أكثر من (٦) أمثاله، وهى معدلات غير مسبوقة فى تاريخ التعليم المصرى، ولعل اختيار امرأة لتتولى منصبًا وزاريًّا للشئون الاجتماعية يمثل علامة بارزة ولأول مرة فى استحقاق المرأة؛ للإسهام فى المواقع القيادية التنفيذية لاتخاذ القرار.

وبالنظر إلى نمو التعليم الجامعى بعد صدور قانون مجانيته عام ١٩٦٢، سوف نجد أن عدد الطلاب المقيدين عام ١٩٦٠/ ١٩٦١ كان حوالى (٨٧) ألف طالب وطالبة، وزاد العدد ليصل إلى حوالى (١٥٢) ألفًا أى بزيادة نسبتها حوالى ٧٥٪ فيما بين السنتين.

وقد ارتبط هذا التوسع الكمى بمبدأ تكافؤ الفرص، وبتمكين المرأة من حق المساواة مع الرجل فى تمتعها بفرص متساوية من التعليم فى جميع مراحله. وكان هذا النمو التعليمى حشدًا للشباب المسهمين فى دعم وتعزيز الشرائح الاجتماعية الدنيا والوسطى للنظام السياسى والانتماء له، فى مواجهة إضعاف شوكة مجتمع النصف فى المائة ـ كما جرى التعبير ـ الذى كان مسيطرًا ومحتكرًا لفرص التعليم من أبناء كبار الملاك الزراعيين والرأسمالية الصناعية والأجنبية.

كذلك شهدت هذه الحقبة التعبوية للموارد والبشر إنشاء كليات ومعاهد عليا جديدة؛ لخدمة أغراض التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولتوفير بعض التخصصات العلمية والاقتصادية والهندسية والتخطيطية. ومن تلك المؤسسات التعليمية الجديدة إنشاء كلية الاقتصاد والعلوم السياسية (١٩٦٠) ومعهد البحوث والدراسات الإحصائية (١٩٦٢)، ومعهد البحوث والدراسات الأفريقية (١٩٦٥) والمعهد العالى للتمريض (١٩٦٤)، والتخطيط لإنشاء كلية الإعلام التى بدأ عملها عام (١٩٧٠).. وهذا إلى جانب معهد التخطيط القومى لإعداد الكفاءات العلمية والفنية فى مجال التخطيط الاقتصادى والاجتماعى (١٩٦٠).

مؤسسة الأزهر:

الحديث عن مؤسسة الأزهر منذ إنشائه على يد المعز لدين الله الفاطمى (٢٥٨هـ ـ ٩٦٩م) يعتبر كجامع يعتمد من أشهر المساجد الإسلامية، كما أنه كجامعة من أقدم الجامعات التى تدرس فيها العلوم الدينية وارتبطت مصائره وأحواله مرتبطة بالتيارات السياسية والمجتمعية بصورة عامة. وبعد إنشائه بثلاث سنوات بدأت تعقد فيه لنشر الدعوة والفقه الشيعى، وارتبط بالنظام السياسى للدولة الفاطمية. ومع الدولة الأيوبية السنية تم تعطيل الدراسة فيه كجامعة لمدة مائة عام حتى لا يتسرب إليه الفقه الفاطمى، كما تم بصفته جامعًا إبطال صلاة الجمعة فيه. ومع استقرار العهد الأيوبى عادت إليه الدراسة التى غلبت عليها العلوم الدينية واللغوية واستمر فى رسالته خلال عصر المماليك، كما استقطب مجموعة من العلماء الذين خشوا من طغيان المغول فى المشرق خلال القرن الثالث عشر أو انهيار دولة الأندلس فى أواخر القرن الخامس عشر. وظل علماء الأزهر يناصرون قضايا الشعب ورفع تظلماته إلى أمراء المماليك، ولهم مواقف مشهورة فى هذا الصدد.

ومع الحملة الفرنسية منذ ١٧٩٨ ظل علماء الأزهر يمثلون الطبقة العالمة من زعماء الشعب، والذين حاول الفرنسيون استرضاءهم، فشكل بونابرت ديوانًا لحكم القاهرة، أعضاءه من كبار شيوخ الأزهر بقيادة عبد الله الشرقاوى. لكن هذه الاستحالة لم تمنع علماء الأزهر من قيادتهم لقوى المقاومة للاحتلال الفرنسى،

وتزعموا ثورات القاهرة التى أزعجت القوات الفرنسية التى دخلت حرم الأزهر بسنابك خيولها. ومع اندلاع ثورة القاهرة اضطر شيخ الأزهر إلى إغلاق الأزهر، ثم فتح أبوابه بعد جلاء الفرنسيين عن مصر. واستمر اتصال الأزهر بالحركة السياسية فى عصر محمد على وهم الذين قاموا بتنصيبه واليًا على مصر، كذلك اعتمد عليهم فى إرسال البعثات العلمية إلى الخارج وبخاصة إلى فرنسا وإيطاليا، وقد كانوا عند عودتهم طلائع حركة النهضة المصرية الحديثة.

ومع الاحتلال البريطانى وثورة عرابى التى كان زعيمها من خريجى الأزهر ومن أشهر أنصارها الإمام محمد عبده، ومع ثورة ١٩١٩ واشتعال الثورة الوطنية بقيادة سعد زغلول الأزهرى ضد الاحتلال البريطانى.. كان الأزهر بعلمائه وطلابه بين أهم القوى المحركة ضد الاحتلال الأجنبى والمظالم الداخلية.. وهكذا كان الجامع الأزهر بتنظيم كلياته الثلاث: أصول الدين، والشريعة واللغة العربية ملتحمًا بقضايا الحكم والسياسة والمجتمع، واستمر الحال كذلك مع قيام ثورة ١٩٥٢ واختيار أحد علمائه وزيرًا للأوقاف والشئون الدينية.

بيد أنه مع بداية التوجه الاشتراكى للثورة صدر قانون رقم ١٠٣/ ١٩٦١ الخاص بتنظيم الأزهر والهيئات التى يشملها، ويتضمن هذا التنظيم إضافة إلى كلياته الأصلية الثلاث التى أصبحت أصول الدين والدعوة الشريعة والتى أضيف إليها القانون واللغة العربية، كليات مناظرة لكليات التعليم الجامعى الحديث كالطب والهندسة والتجارة والعلوم والزراعة، إلى جانب كلية للبنات تضم شعبًا للطب والتجارة والعلوم والدراسات الإسلامية والعربية والدراسات الإنسانية. ويعتبر إنشاء كلية للبنات خطوة فى سبيل إتاحة التعليم فى مؤسسات جامعة الأزهر، بعد أن كانت تسميته بالجامع الأزهر. وكان الهدف من هذا القانون كما يحكى فى صياغة أهدافه إلى جانب حفظ التراث الإسلامى ودراسة (تزويد العالم الإسلامى بالعلماء العاملين الذين يجمعون إلى جانب الإيمان بالله والثقة بالنفس وقوة العقيدة والشريعة ولغة القرآن، كفاية علمية ومهنية فى الطب والهندسة والزراعة والتجارة وغيرها لتأكيد الصلة بين الدين والحياة).

واستتبع ذلك تنظيم الأزهر وهياكله على نمط الجامعات المصرية الحديثة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى ومستوى الدراسات العليا، كما أضيف إليها فيما بعد عام ١٩٦٥ كلية اللغات والترجمة، كذلك تتابعت فيما بعد إنشاء فروع لكثير من هذه الكليات فى الأقاليم كالإسكندرية وأسيوط وطنطا والزقازيق والمنصورة وغيرها.

واستتبع تحديث جامعة الأزهر إدخال كثير من مجالات النشاط الجامعى الرياضى والثقافى والفنى ونشاط الرحلات والمعسكرات إلى جانب التربية العسكرية.

ومع تنظيم الجامعة الأزهرية تم تنظيم المعاهد الأزهرية الابتدائية (٤ سنوات) والإعدادية (٤ سنوات) والثانوية (٤ سنوات). وقد عدلت هذه السنوات فى أواخر التسعينيات لتصبح المعاهد الابتدائية ٦ سنوات والإعدادية ٣ سنوات والثانوية ٣ سنوات لتتماثل مع نظام التعليم المدنى، وقد سعى قانون ١٩٦١ إلى أن يخفف مد حدة التباين وثنائيته بين التعليم الدينى والتعليم المدنى. وقد أقر القانون كذلك جواز انتقال الحاصلين على الشهادات العامة فى التعليم الأزهرى بما فيه الجامعى إلى ما يناظرها من مستويات التعليم المدنى. بيد أن هذا الجوار قد ألغى منذ التسعينيات من القرن الماضى. وظهرت مقالات فى هذه الحقبة الثورية توضح أن الاشتراكية تتضمن كثيرًا من مبادئ تنظيم المجتمع الإسلامى، ومن ثم فإنه ليس ثمة تعارض فيما بينهما، كما تدعى أفكار أخرى مناقضة لذلك فى المقارنة بين النظامين.

ومما تجدر الإشارة إليه أن من أهم عمليات التنظيم الهيكلى تكوين المجلس الأعلى للأزهر، والمنوط به وضع السياسات العامة للمعاهد والجامعة، ويرأسه شيخ الأزهر وأعضاؤه من بعض كبار العلماء والمتخصصين من الأزهر ومن خارجه. وقد كان انتخاب شيخ الأزهر فيما قبل هذا القانون يتم من قبل هيئة كبار العلماء، والتى ألغيت اختصاصاتها وأصبح شيخ الأزهر يتم تعيينه بقرار جمهورى، وأصبح مسئولاً أمام مجلس الوزراء فى ممارسة اختصاصاته. وفى فترة من الفترات تم تعيين وزير خاص بالأزهر وشئون الدين. ولعل فى كثير من هذه التنظيمات والتعبيرات المشار إليها ما يشير بوضوح أو بطريقة رمزية إلى محاولة السلطة الحاكمة السيطرة

إلى أكبر حد ممكن بطريقة مباشرة وغير مباشرة على مؤسسة الأزهر طلابًا وأساتذة. وإذا كان هذا التغير فى المنظومة الأزهرية قد سعى إلى ربط الدين بالحياة واحتياجاتها من العلماء والمتخصصين يحيطون بحسنة الدنيا وحسنة الآخرة، إلا أن البعض يرى أن التنظيم الجديد قد أفقد الأزهر وعلماءه الاستقلال الذى تمتعوا به فى العقود السابقة، وجعل مؤسسة الأزهر فى خدمة السلطان، وما تزال أصداء هذه الإشكالية قائمة حتى اليوم فى كل محاولة لتطوير الأزهر ومناهجه ودوره فى قضايا المجتمع والعالم الإسلامى.

ويمكننا أن نلخص المقومات البارزة لحقبة ثورة يوليو ١٩٥٢، بما اتسمت به من اصطناع أساليب التعبئة فى شمولية للموارد والبشر وغلبة مظاهر الحشد: شبابًا وجماهير وشعارات، وشيوع التنميط الفكرى، ومن توظيف قيادات الثقة المسيَّسة أو مدعية التسييس فى مواقع اتخاذ القرار. وقد أدى ذلك إلى شيوع ثقافة الصمت فى الجامعات، وفى عدد كبير من المثقفين فى معظم الأحوال رغم حالات استثنائية اقتضت الاحتجاج والتظاهر، كما أخذ يتردد استخدام تعبير أن ما يراد اتباعه إنما هو من (تعليمات الجهات العليا)، ومن ثم لا معقب عليها.

وفى هذا السياق تعرضت التعبئة للاختلال وإلى تناقض أهدافها، وبذلك غلب على التجربة الناصرية (تجربة الثورة من أعلى، حققت أهدافها وآلياتها عبر البيروقراطية المتسلطة، سواء على المستوى الإدارى أو السياسى)، كما شخصها أحد كبار مفكرينا.

وقد أدى استبعاد النهج الديمقراطى فى الممارسة المجتمعية والمؤسسية وتراكم احباطاته على زعزعة الثقة فى النظام السياسى، رغم ما حققه من إصلاحات ومكاسب جماهيرية ومن محاولات للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتى كان معظمها من بين طموحات الحركات الوطنية والاجتماعية فى العقود السابقة. وهكذا نرى امتداد التوجيهات من أعلى وهيمنة البيروقراطية أداة للسيطرة على التعليم فى مختلف العصور، منذ أيام ولاية محمد على الكبير.

ومبلغ القول فى دور النظام التعليمى خلال ما أطلقنا عليه مرحلة التعبئة، أنه كان من أفعل آليات التعبئة التى استثمرت وسائط التأثير الجماهيرى والشبابى على الفكر والوجدان والقناعات، ضمانًا لشرعية النظام. كذلك تكاملت واتسقت معه ـ تأثيرًا وتأثرًا ـ وسائط التنظيمات السياسية والجهود الثقافية بأشكال تعبيرها المختلفة فى مجالات الفنون والآداب، والبرامج الإعلامية وبخاصة برامج التليفزيون الذى اقتحم فضاء الإعلام المصرى لأول مرة خلال تلك الحقبة. وقد كان حشد الأعداد والتنظيمات والوسائل على نطاق كبير الحجم واسع الانتشار أداة للتعبئة واكتساب الولاء. ومن المعروف أن هذه العوامل الحاشدة بجماعاتها وجماهيرها وبخاصة بعد هزيمة عام ١٩٦٧ تمثل كتلة حرجة ضخمة، يفترض أن تكون ظهيرًا حاسمًا فى استقرار النظام وضمان مشروعيته، لكن الرهان على تعبئتها بالطريقة التى جرت لم يتحقق له النجاح المنشود.

ويمكننا أن نقرر بثقة وموضوعية بأن نظام التعليم فى التحليل الأخير كان أفعل الوسائط وأقواها أثرًا فى صياغة الفكر والمشاعر التى تولدت ونمت خلال تلك الحقبة الصاخبة. ومهما كان الحكم على سياسة التعليم خلالها، يبقى أثرها البارز والمطرد فيما أتاحته من نمو هائل فى فرص التعليم، وفى الطلب عليها من مختلف الشرائح الاجتماعية، والتطلع نحو أقصى مراحلها لكل من الذكور والإناث. ولقد أحدث التعليم من بين ما أحدث، حراكًا اجتماعيًّا ملحوظًا ـ بل غير مسبوق ـ فى بنية التشكيلات الاجتماعية، وبخاصة فى حراك الطبقات الدنيا والوسطى، تأسيسًا وترسيخًا لمبدأ العدل الاجتماعى وتكافؤ الفرص التعليمية، (مما أعطى وجوه الفقراء مسحة كبرياء) على حد تعبير شاعرنا الكبير أحمد عبد المعطى حجازى.

❑ ❑ ❑

الحقبة الرابعة

الانفتاح والإتجار بالتعليم

تتسم هذه الحقبة ما بين ١٩٧٠ ـ ١٩٨٠ بالتحول من نهج اليسار السياسى إلى نهج اليمين، أى من الأيديولوجية الاشتراكية وسيطرة الدولة على الموارد المجتمعية إلى انتهاج الطريق الرأسمالى. واتضح ذلك فى الانتقال من دولة ذات علاقات وثيقة فى المقام الأول بالاتحاد السوفيتى ودول عدم الانحياز، إلى دولة ترتبط بالولايات المتحدة الأمريكية وبدول الغرب الأوربى، ومن دولة تعتبر إسرائيل عدوًّا لابد من استمرار مواجهته من خلال حرب استنزاف، إلى دولة تقيم معاهدة صلح معها وتعترف بوجودها، بعد معارك أكتوبر المجيدة عام ١٩٧٣. ومن الناحية الاقتصادية تم الانتقال من الاقتصاد المخطط مركزيًّا يسيطر عليه القطاع العام، إلى التوجه نحو الحرية الاقتصادية، وفتح باب الاستثمار للقطاع الخاص والأجنبى على مصراعيه وفى مختلف مجالات النشاط الاقتصادى والخدمى.

ويعزو المحللون الدوافع والمبررات لهذا التحول الذى أطلق عليه صفة (الانفتاح) إلى ما كان ينوء به الاقتصاد المصرى منذ حرب عام ١٩٦٧ من تدهور فى معدلات نموه، وإلى استمرار معدلات الزيادة السكانية مما أرهق ميزانية الدولة. يضاف إلى ذلك ما انتهى إليه الصراع بين مختلف القوى السياسية من تفرد السادات بالسلطة فى الحكم، وإلى القطيعة مع الاتحاد السوفيتى بطرد خبرائه عام ١٩٧٣، وإلى الثغرات والنتوءات فى عملية التحول الاشتراكى؛ مما أتاح فرصًا من الاستغلال والفساد فى القطاع العام وأساليبه البيروقراطية، التى تمكنت فى بعض الحالات من إدارة ذلك القطاع العام لصالح القطاع الخاص.

وقد أتاحت هذه الظروف الداخلية وضغوطها ظهور قوى اجتماعية من الانتهازيين والرأسمالية الطفيلية وممن أضيروا بسياسات التأميم والإصلاح الزراعى لتساند فلك الحرية الاقتصادية. أضف إلى ذلك أنه خلال تلك الفترة، تنامت الهجرة إلى النفط بعد ارتفاع أسعاره منذ حرب أكتوبر ١٩٧٣. وتأثر الإنتاج الوطنى بحرمانه من كفاءات عالية مهنية وفنية وعمالة ماهرة، ويشار فى هذا الصدد إلى أن إعارة المدرسين إلى أقطار النفط كانت تتطلب تقديرات الامتياز فيمن تقبل إعارتهم. هذا إلى جانب فتح باب الإعارة على مصراعيه لأساتذة الجامعات إلى فترة عشر سنوات، بعد أن كان مقتصرًا على أربع سنوات. ولا يتسع المجال للتفصيل فى الآثار السلبية الإنتاجية أو الفكرية أو روح الحماس والعطاء فى العمل، بعد عودة الأساتذة أو غيرهم من المهنيين والفنيين فى كثير من الحالات.

وفى هذا السياق بدأت عمليات التحول إلى فلك الانفتاح وسياساته بدءًا من عام ١٩٧٤ ببرامجه وقوانينه المتتابعة، مؤكدة أهمية خلق ظروف مواتية لجذب الاستثمار الأجنبى، والعمل على استيراد التكنولوجيا وتوظيفها فى خدمة المشروعات الاقتصادية.

كما أتاح أهم القوانين الانفتاحية رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٤، وتعديلاته بالقانون رقم (٣٢) لسنة ١٩٧٧ فتح باب الاقتصاد المصرى لرأس المال العربى والأجنبى،

وبالتحديد فى (١٧) سبعة عشر مجالاً تكاد تشمل جميع مجالات النشاط الاقتصادى.

وإلى جانب تلك العوامل والضغوط الداخلية، يشير المحللون فى توجهات تلك الفترة إلى تدخل المنظمات الدولية وبخاصة صندوق النقد الدولى والبنك الدولى للإنشاء والتعمير والولايات المتحدة الأمريكية وتيسيراتها فى القروض والمعونات كلما اتسعت مساحات الانفتاح، مما أدى إلى تراكم حجم المديونية الخارجية.

لقد كان ما قدمته مصر خلال هذه الحقبة مثيرًا وخطيرًا سواء ما جاء فى صورة تنازلات وتيسيرات فى المجال الاقتصادى أو السياسى أو فى الصلح مع دولة إسرائيل أو فى علاقاتها مع الدول العربية الشقيقة والدول الأفريقية. ولعل نص ما أورده ديفيد روكفلر (الرأسمالى الأمريكى العملاق) ورئيس بنك تشيس مانهاتن (من أكبر البنوك العالمية)، على أثر جولة له فى الشرق الأوسط (يناير ـ فبراير ١٩٧٤)، له دلالة بالغة فى الإغراءات الأجنبية للسير فى نهج الانفتاح. يقول روكفلر (أعتقد أن مصر أدركت الآن أن الاشتراكية والقومية العربية المتطرفة لم تحسن حالة سكان مصر البالغ عددهم (٣٧) مليونا. وإذا كان الرئيس السادات يريد مساعدتهم، فعليه أن يولى وجهه شطر المشروع الخاص والمساعدات (الأجنبية طبعًا).. ولقد ناقشت الأمر مع بعض الإسرائيليين، وهم يتفقون معنا، وهم يشعرون أن موقف الرئيس السادات من بلاده موقف بناء، كما يشعرون أن هناك فرصة أفضل لإنهاء الحرب إذا ما أعطيت المساعدات له لبناء بلده بطريقة أفضل).

[انظر: الانفتاح: الجذور والحصاد والمستقبل، تحرير د. جوده عبد الخلاق].

وخلاصة الإطار الأيديولوجى خلال عشرية السبعينيات هو ما شهدته مصر من انعطاف حاد فى توجهات السياسة والاقتصاد وإدارة شئون الحكم والمجتمع، وظلت شخصية القيادة الساداتية عاملاً مهمًّا فى إرساء جذور الانفتاح، وفى تشجيع القطاع الخاص المصرى والأجنبى، وفى تدفق القروض والمعونات، وفى بداية تقليص دور القطاع العام ومقولات عدم كفاءته فى مقابل القطاع الخاص. أضف إلى ذلك تأثيره

فى بداية ظهور المنابر السياسية وشبحًا لصورة الديمقراطية وتحت مظلة أيديولوجية الدولة بدلاً عن تنظيم الاتحاد الاشتراكى، والتى تحولت فيما بعد إلى أحزاب سياسية.

وفى مجال التعليم شهدت هذه الحقبة تحولاً حادًّا فى سياسة التعليم من حيث الاندفاع فى استثمار القطاع الخاص فى إنشاء المدارس الخاصة، وبالذات فيما عرف بمدارس اللغات التى تركز تعليمها على اللغات الأجنبية وجعلها أداة لتعليم بعض المواد الدراسية مما سنفصله فيما بعد، وذلك هو اللحن المميز لهذه الحقبة.

لقد أدى الرواج المالى واستمرار الطلب على التعليم إلى زيادة هائلة فى أعداد المقبولين فى المدارس الحكومية، مع توسع محدود فى بناء المدارس الجديدة لاستيعابهم، مما أدى إلى ظاهرة تكدس الفصول وتشغيل المدارس على نظام الفترات الصباحية والمسائية، والتوسع فى الاستثمار فى تأسيس المدارس الحرة أو الخاصة.

ويتضح التوسع فى إنشاء المدارس الخاصة بمصروفات فى مختلف مراحل التعليم من الجدول التالى:

البيان	عدد التلاميذ بالألف ٧٠/ ٧١	عدد التلاميذ بالألف ٨٠/ ٨١	معدل الزيادة بين الفترتين
المرحلة الابتدائية	١٩٥	٢٣١	٪١٨
المرحلة الإعدادية	١٦٢	١٨٠	٪١١
المرحلة الثانوية	٧٠	١٠٦	٪٥١
التجارى الثانوى	٥١	١١٠	٪١١٥
الثانوية الصناعى	٠,٧	-	-

وعلى الرغم من التوسع فى التعليم الحكومى فى مختلف المراحل، إلا أن نسبة التوسع فى المدارس الخاصة استمرت فى زيادة أعدادها وأعداد طلابها أو حافظت

إلى حد كبير على نسبة طلابها إلى مجموع عدد طلاب المرحلة، كما يتضح من الجدول التالى: نسبة مئوية٪

البيان	٦٠/ ١٩٦٥	نسبة مئوية ٪ ٧٠/ ١٩٧١	٨٠/ ١٩٨١
نسبة طلاب التعليم الخاص إلى مجموع الطلاب (ابتدائى)	٣,٦	٥,٨	٥
إلى مجموع الطلاب (إعدادى)	٢٠,١	١٩,٣	٢٢,٧
إلى مجموع الطلاب (ثانوى عام)	٢٥,٦	٢٣,٥	٢٢,٤
إلى مجموع الطلاب (ثانوى تجارى)	١٧,٤	٣٢,٨	٢٥,٨

ومما تجدر الإشارة إليه أن إنشاء المدارس الحرة/ الخاصة قد خضع لقوانين متتالية منذ عام ١٩٥٥، ١٩٥٨، ١٩٦٩، ١٩٨١، وتستهدف تلك القوانين وضع الشروط اللازمة للترخيص بهذه المدارس، من حيث: الموقع والمبنى والمعلمين والنظم المالية. ومن بين هذه المدارس ما تتم الدراسة فيها باللغة العربية فى جميع المواد حسب مناهج وزارة التربية والتعليم ونسبتها وامتحاناتها. ومنها ما عرف بمدارس اللغات الخاصة التى تميزت بتعليم لغة أجنبية كلغة إلى جانب تدريس الرياضيات والعلوم، على أن تدريس التربية الدينية، المواد الاجتماعية والتربية الوطنية باللغة العربية إلى جانب اهتماماتها باللغة العربية بطبيعة الحال، مع التزامها بمناهج الوزارة فى تلك المواد. ومع أن مدارس اللغات الخاصة تعد للامتحانات العامة التى تنظمها وزارة التربية والتعليم.. فإن بعضها يعد طلابه للحصول على الشهادات البريطانية أو الشهادات الأمريكية. وقد احتلت هذه الأقسام فى تلك المدارس مكانة مرموقة يزداد الإقبال عليها من القادرين على دفع مصاريفها الباهظة.

وتخضع هذه المدارس لإشراف الوزارة والمناطق التعليمية التى تقع فى محيطها الجغرافى، وقد بدأ التوسع بالاستثمار الخاص فى هذه المدارس مع سياسة الانفتاح الاقتصادى والسياحى والمصرفى التى تتطلب إجادة لغة أجنبية، وأقبلت عليها

مختلف الشرائح العليا والوسطى، وغيرهم من ذوى القدرات المالية التى جاءت من دخول النفط والتجارة والخدمات.

ونظرًا لما صادفته مدارس اللغات الخاصة من إقبال على الالتحاق بها، أخذت وزارة التربية والتعليم فى الاقتداء بها من خلال ما عرف بمدارس اللغات التجريبية بموجب القرار الوزارى الصادر فى أول يناير ١٩٧٩، والتى تتقاضى مصروفات تحددها وزارة التربية والتعليم وهى عادة أقل بكثير من مصروفات المدارس الخاصة. ومع تركز مدارس اللغات الخاصة فى محافظات القاهرة والجيزة والإسكندرية، تركز إنشاء المدارس التجريبية للغات بمراحل التعليم المختلفة بدءًا من رياض الأطفال فى المحافظات بالأهداف نفسها خلال هذه الحقبة، مع إضافة تطبيق التجارب التعليمية الجديدة، والتى كانت تسمية على غير مسمى فى واقع الأمر.

وفى إطار التعليم الخاص يمكن أن تضم إليه مدارس المؤسسة القومية للتربية والتعليم. وقد تكونت هذه المدارس على أثر تصفية المدارس الأجنبية وبخاصة المدارس الإنجليزية والفرنسية على أثر العدوان الثلاثى على مصر عام ١٩٥٦م، وآلت إلى هذه المؤسسة ملكية تلك المدارس الأجنبية إلى جانب بعض المدارس الخاصة، التى كان يمتلكها بعض المصريين بعد وضعها تحت الحراسة.

ومنذ عام ١٩٦٨ تغيرت الصفة القانونية لهذه المؤسسة لتصبح الجمعية التعاونية للمعاهد القومية، بحيث يسهم فيها أعضاء الجمعية إلى جانب ملكية وزارة التربية والتعليم لمعظم أسهم رأس مالها. ونظرًا لما كانت تتقاضاه من مصروفات من الطلاب يمكن اعتبارها ضمن إطار التعليم الخاص فى إطار التنظيم التعاونى. وما يزال هذه النوع من المدارس قائمًا حتى اليوم، يقبل عليه أولياء الأمور حيث توجد مدارسه مركزة فى مختلف محافظات القاهرة والجيزة والإسكندرية، والتى بلغ عدد مدارسه فى تلك الحقبة ٤٥ مدرسة فى مختلف مراحل التعليم.

وأخيرًا فإن استعراضنا لمختلف أنماط التعليم الخاص الذى نما فى هذه الحقبة التاريخية خلال عقد السبعينيات، بعد أن كانت أحجامه محدودة فى الفترة السابقة، لا يكتمل إلا بالإشارة إلى التعليم الأجنبى الذى تقلص بعد القضاء على الامتيازات الأجنبية عام ١٩٣٧، وانكمش إلى أدنى الحدود بعد تمصير المدارس الفرنسية

والإنكليزية عام ١٩٥٦، واستثنى من بينه المدارس الإيطالية واليونانية والألمانية والأمريكية، ومدارس الإرساليات الكاثوليكية التى يشرف عليها الفاتيكان فى مقر البابوية فى روما، على اعتبار أن تلك الدول اعتبرت من الدول الصديقة لمصر آن ذاك.

ومع أن هذه المدارس كانت معنية بتعليم جالياتها ومواطنيها، إلا أنها كانت مقصدًا لتعليم الأبناء والبنات من الجنسية المصرية حيث يتبعون مناهجها الأجنبية باستثناء التربية الدينية واللغة العربية، وكانت شهاداتها معترف بها من وزارة التربية والتعليم ومن الجامعات.

ومن مظاهر الانفتاح فى التعليم ظهور التعليم الموازى من خلال الدروس الخصوصية ومراكزها وشركاتها. وقد تفاوتت القيمة المالية لتلك الدروس بين مدرس ومدرس، وبين مادة ومادة، وبين موسم وموسم، وبين مدينة وقرية حتى تباينت نجوم المدرسين وعرفت مراكز بعضهم بأنها ذات خمس نجوم. ويبدو أن وزارة التربية والتعليم لم تلتفت إلى هذه الظاهرة التى أخذت تتنامى فى حجمها وضغوطها على الأسر المصرية إلا منذ أوائل التسعينيات.

ومن ثم أصبح الإتجار والتربح بالتعليم كما لو كان من الظواهر العادية التى ينشدها الطلاب وأولياء أمورهم؛ خاصة فى الشهادات العامة الإعدادية والثانوية. وسوف نشير إلى مزيد من التفصيل حول هذه الظاهرة، التى استفحلت فى الحقبة التالية بدءًا من التسعينيات حتى اليوم.

ومع تركيزنا على التعليم الخاص نظرًا لبداية ترسيخ جذوره كظاهرة استثمارية اجتماعية منذ فترة السبعينيات مع سياسة الانفتاح الاقتصادى، فإن من الملاحظ أيضًا أن هذه الحقبة قد شهدت نموًا ملحوظًا فى مراحل التعليم قبل الجامعى، وبخاصة فى المرحلة الثانوية نظرًا لمجانيتها منذ عام ١٩٥١. ويتضح ذلك من المؤشرات التالية فى رصد مؤشرات النمو فيما بين عامى ١٩٧٠، ١٩٨٠:

ـ ارتفع معدل القيد الخام فى المرحلة الابتدائية (المناظرة للسن بين ٦ ـ ١١ سنة) من ٧٥٪ إلى ٨٦٪.

- وفى المرحلة الثانوية (١٢ ـ ١٨ سنة) من ٤٣٪ إلى ٥٤٪، بعد أن كان ٢٦٪ عام ١٩٦٥.

- وفى التعليم الجامعى العالى (١٩ ـ ٢٣ سنة) من ١٣,٥٪ إلى ١٧,٥٪. وانخفضت نسبة الأمية (للكبار ١٥ سنة فما فوق) من ٦٥٪ إلى ٥٠٪. ولما لم تكن هناك استثمارات رأسمالية فى بناء مدارس جديدة تتكافأ مع النمو السكانى خلال تلك الفترة؛ حيث زاد عدد سكان مصر من ٣٣,٦ مليون إلى ٤٢ مليون نسمة من ناحية، ومع زيادة الطلب على التعليم من ناحية أخرى، فقد تضخمت عملية التعليم فى معظم المدارس على أساس فترتين وثلاث فترات فى اليوم الواحد، كما بدأت ظاهرة كثافة الفصول فى الازدياد مما يمثل عبئًا على العملية التعليمية حتى الآن.

ومن الملاحظ أيضًا أن مرحلة التعليم الإعدادى (ثلاث سنوات) بعد إتمام المرحلة الابتدائية قد تم ضمها فى أوائل الثمانينيات إلى المرحلة الابتدائية لتصبح الحلقة الثانية، فيما عرف بالتعليم الأساسى (٩ سنوات) ولتصبح تعليمًا إلزاميًّا مجانيًّا. كذلك ظلت معدلات التحسن فى الأمية بطيئة لم تتجاوز معدل ١,٥٪ سنويًّا.

كذلك شهدت هذه الحقبة زيادة على الطلب فى التعليم الجامعى والعالى الحكومى؛ مما أدى إلى التفكير الذى بدأ فى الحقبة السابقة نحو إنشاء جامعات إقليمية يدخل حيز التنفيذ إذ تم إنشاء سبع جامعات إقليمية هى طنطا والمنصورة والزقازيق وحلوان والمنيا والمنوفية. وجاءت مراحل إنشائها بطريقة متعجلة لمواجهة الطلب المتزايد على هذه المرحلة من التعليم من خريجى الثانوية العامة، حتى أن بعض هذه الجامعات لم تستكمل مقوماتها فى المبانى والتجهيزات وأعضاء هيئات التدريس حتى الآن. والجدول التالى يبين معدلات النمو فى التعليم الجامعى خلال تلك الفترة بأرقام مقربة بالألف.

السنة	أعداد المقبولين	أعداد المقيدين	معدلات النمو	
			للمقبولين	للمقيدين
٧٠/ ١٩٧١	٣٤	١٥٢	٪١٢	٪٩
٥٧/ ١٩٧٦	٧٨	٣٧٧	٪١٦	٪٣٤
٨٠/ ١٩٨١	٨٩	٤٨٠	٪١٣	٪٤

ومع سياسة الانفتاح وتشجيع الاستثمار الخاص وتورم الجامعات بأعدادها المتزايدة، بدأ التفكير وتوافرت الكتابات والدعوات لإنشاء جامعات خاصة. وقد أثمرت هذه الدعوات والضغوط وطموحات رأس المال فى إنشاء الجامعات الخاصة فى أواخر التسعينيات من القرن الماضى، كما سيتضح ذلك فى معالجتنا للحقبة التالية:

ويتضح من الجدول السابق أن أعداد المقبولين والمقيدين فى نهاية الفترة قد بلغ حوالى ٣ أمثال ما كان عليه فى بدايتها، وجاء هذا استمرارًا لضغط الطلب والاستمرار فى سياسة الكم دون الالتفات إلى الشروط التعليمية أو المادية لهذه الزيادات.

ومع التوسع فى التعليم الجامعى.. أتاحت سياسة الانفتاح مع تزايد النمو فى عوائد النفط وبخاصة بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣ وما صحبه من حركة عمرانية فى الدول الخليجية مزيدًا من التطلع إلى هجرة المصريين إلى تلك الأقطار، ومع نص دستور ١٩٧١ على حق الهجرة انفتحت الأبواب لتقاطر أفواج المدرسين وأعضاء هيئات التدريس فى الجامعات من خلال الإعارات إلى تلك الأقطار، إلى جانب مختلف العمال المهرة والحرفيين والمهنيين من قوة العمل المصرية، ونظرًا لما كان ينجم عن تحويلات هؤلاء من إسهام فى نمو الدخل القومى، فقد كان لهذه الهجرة تأثير سلبى بحرمان الإنتاج الوطنى من الكفاءات العالية والمهنية التى تتطلبها مشروعات التنمية فى مصر، وهذا الجانب السلبى يبرز بصورة أقوى عندما نشير إلى أن تلك

الأقطار كانت تتطلب تقديرات الامتياز فيمن تقبل إعارتهم من المدرسين، ومن المشهورين من أساتذة الجامعات.

ومما تجدر الإشارة إليه أيضًا أن مدة الإعارة للأساتذة قد امتدت على أساس اللوائح الجامعية إلى عشرة سنوات على فترتين متباعدين مع الاحتفاظ بمناصبهم عند العودة، أى قضاء ما يقرب من (٤٠٪) من الحياة العلمية كمعار خارج مؤسسته. هذا مع العلم بأنه لم يكن مسموحًا للجامعى فى الحقبة السابقة أكثر من خمس سنوات يقضيها معارًا طوال حياته الجامعية. وفى الترخيص الجديد قدر من الهدر لهذا المورد البشرى العالى والغالى، فى الوقت الذى كانت تشكو فيه الجامعات الإقليمية من نقص شديد فى أعضاء هيئات التدريس بها.

وقد كان لبرامج البعثات نصيب وافر من الاهتمام متماشيًا مع التوجه السياسى الجديد، حيث تزايدت أعداد البعثات الطويلة أو القصيرة إلى أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، سواء من البعثات الحكومية أو المنح الوفيرة التى أتيحت لأعضاء هيئات التدريس فى الجامعات من برامج المعونة الفنية الأمريكية أو مؤسسة فورد، أو غيرها من المؤسسات الدولية غير الحكومية بعد أن انقطع الإيفاد إلى الاتحاد السوفيتى والدول الاشتراكية فى أوروبا سابقًا.

ومما يستحق التنويه هنا تشابك التعليم مع أيديولوجية التحول عن الاشتراكية والقومية العربية إلى الاقتصاد الحر والانعزال النسبى عن المحيط العربى، مما نجم عن ردود الفعل العربية لمعاهدة كامب ديفيد بين مصر وإسرائيل، ومن تقلصت أعداد الطلاب الوافدين من الأقطار العربية. وضاعف هذا التقلص فرض مصروفات على المقبولين منهم موازية لمصروفات بعض الجامعات الأجنبية، ويتم دفعها بالدولار أو الإسترلينى.. هذا فضلاً عن الإجراءات الأمنية المعقدة التى ترافق طلبات التحاقهم.

وفى هذه الأجواء أيضًا اضطربت الجامعات طلابًا وأساتذة؛ نتيجة لاستثارة المذهبيات المعارضة للنظام الناصرى وللصلح مع إسرائيل والتى اتشح بعضها بالرداء

الدينى. وانطلقت منذ ذلك التاريخ صراعات بين ما يعرف بالتيار الإسلامى وبين التيارات القومية واليسارية فى الجامعات، وشاعت الدعوة إلى أسلمة العلوم فى مواجهة ما عرف بالرؤية العلمانية.

وإذا كان الشعار الذى اتخذه رئيس الدولة إذ ذاك هو تأسيس دولة العلم والإيمان، لكن السياسة العملية قد وظفته لكى يصبح تناقضًا مصطنعًا بين العلم والإيمان؛ مما أدى إلى تنافس شرس ومواجهات حادة عنيفة بين الأساتذة والطلاب فى ساحة الجامعة. وما تزال تلقى بظلالها حتى اليوم فى انتخابات نوادى أعضاء هيئة التدريس واتحادات الطلاب، فضلاً عن النقابات المهنية. وقد استهلك التصارع بين الأطراف المختلفة قدرًا كبيرًا من طاقات الجامعات فى الشد والجذب بين هذه التيارات، وبخاصة بين التيار الإسلامى وبقية التيارات، وكأنهما بالضرورة موقفان متعارضان فى الفكر والعمل الوطنى. ولا مندوحة لنا هنا من تذكر مقولة أينشتاين بأنه "لا خير فى علم بلا دين، ولا خير فى دين بلا علم".

ومن الظواهر البازغة التى ترسخت منذ هذه الحقبة ظاهرة التوسع فى اختيار القيادات التنفيذية بما فيها مناصب الوزراء من الأكاديميين من أساتذة الجامعة. ومن ثم انفتحت الشهية وازدادت أساليب اقتراب بعضهم من السلطة تحسبًا لتحقيق طموحاتهم الوزارية. ولا يتسع المجال هنا لوضع ميزان الحكم على هذه الظاهرة من حيث رجحان أى من كفتيه، الموجبة أم السالبة، سواء بالنسبة للجامعة أم لنظام الحكم وإدارة المجتمع.

والخلاصة التى تمثلها حقبة السبعينيات فى تطور التعليم نتيجة لسياسات الانفتاح الاقتصادى والسياسى وتشجيع الاستثمار الخاص المصرى والعربى والأجنبى قد رافقها اندفاع الاستثمار فى التعليم الخاص فى مرحلة التعليم قبل الجامعى، سواء أطلق على تلك المدارس أسماء أعلام مصريين أو مسميات دينية أو مسميات أجنبية. وبرز على وجه الخصوص نمط جديد من التعليم الخاص، عرف باسم مدارس اللغات من الحضانة إلى نهاية المرحلة الثانوية بمصروفات تتفاوت فى قيمتها، لكنها تضمن ربحًا مجزيًا لأصحاب تلك المدارس. وقد دعا الإقبال على هذا النمط من

المدارس الخاصة إلى أن تتنافس معها وزارة التربية والتعليم فى إنشاء مدارس حكومية للغات بتكلفة أقل كثيرًا من نظائرها الخاصة.

وهكذا تطور التعليم الخاص وما ارتبط به من دوافع ومضامين من تعليم مجانى دينى فى الكتاتيب والأزهر منذ القرن السادس عشر الميلادى تدعمه الأوقاف والهبات والتبرعات مرضاة لله، إلى تعليم خاص وطنى فى فترة الاحتلال البريطانى حتى قيام ثورة يوليو ٥٢، ليوفر تعليمًا حديثًا نظرًا لعدم قدرة التعليم الحكومى الحديث على استيعاب الأعداد المتزايدة فى الطلب عليه، وتعرض التعليم الأجنبى لفترات من النمو والانكماش فى ضوء التيارات السياسية، منذ عصر الخديو إسماعيل والامتيازات حتى قيام الثورة.

ومع سياسة الانفتاح الاقتصادى والسياسى منذ السبعينيات، بدأ الاستثمار الخاص المصرى والعربى فى اقتحام المنظومة التعليمية لعوامل وتبريرات متعددة، منها زيادة الطلب على تعليم متمايز لنمو شرائح اجتماعية جديدة وأثرياء جدد.

كذلك جرى فى مناهجه ومضامينها تعديل يتماشى مع سياسة الانفتاح وتوقيع اتفاقية السلام مع إسرائيل منها كل ما يتصل بالاشتراكية، وتخفيف التركيز على القومية العربية، ومقررات المجتمع العربى، وتغيير الموقف من علاقاتنا الخارجية ومن إسرائيل على وجه الخصوص حيث طغت رموز السلام ودلالاته فى كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية والتربية الدينية بالذات.

ولم يقتصر الأمر على الاستثمار الخاص فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى، بل بدأ يشق طريقه إلى المعاهد الفنية المتوسطة ومعاهد التعليم العالى. أضف إلى ذلك أن الاستثمار الخاص فى الجامعات قد دخل دائرة الحوار والجدل بين مؤيديه ومعارضيه مما تم تحقيقه فى أواخر التسعينيات. ومن ثم أطلقنا على حقبة السبعينيات لحنها المميز من الانفتاح والإتجار بالتعليم.

❐ ❐ ❐

الحقبة الخامسة

عولمة التعليم وتقانته

التيارات العامة للعولمة

فى هذه الحقبة التاريخية الممتدة من أوائل الثمانينيات حتى الآن بدأ يتبلور الوعى المصرى بتأثيرات النظام العالمى الجديد، وما اصطلح على تسمية تجلياته اختصارًا بظواهر العولمة، وما ارتبط بها، سببًا ونتيجة، من المتغيرات العلمية والتكنولوجية والاتصالية والمعلوماتية. ويكمن جوهر العولمة فى أيديولوجية الليبرالية الجديدة، ومكوناتها التى تعتبر امتدادًا للنظام الرأسمالى القديم فى أقنعة ودعاوى وشعارات، تبدو كما لو أنها تنحو إلى طريق العالمية الإنسانية فى القرية الكوكبية. وكثيرًا ما يتردد فى أجوائها توجهها لملايين البشر فى شتى أنحاء العالم من أجل حياة أفضل، بل وللتخفيف من حدة الفقر من خلال الاقتصاد الحر والديمقراطية وتبادل ثمرات التقدم التكنولوجى.

بيد أن الواقع والممارسة قد أوضحت هيمنة القطب الواحد بعد سقوط الاتحاد السوفيتى، كما تجلت بوضوح بعد أحداث ١١ سبتمبر المأسوية، وفى محاولاتها

إرهاب دول العالم تحت مظلة محاربتها للإرهاب. هذا فضلاً عما يتخذه قطب الولايات المتحدة الأمريكية من الكيل بمكيالين أو أكثر فى معالجة المشكلات العالمية، وبخاصة فى معضلات الشرق الأوسط. ويدعم شهوة الهيمنة على العالم، وإن تجسدت فى الولايات المتحدة الأمريكية، شبكة مؤسسية ضخمة من عدد من المؤسسات الفاعلة فى رسم الخيارات المحركة للاقتصاد العالمى، من الشركات متعدية الجنسيات، والبنوك العالمية وغيرها من المؤسسات الدولية الإعلامية والتكنولوجية والثقافية والتى يطلق عليها اسم (القطيع الإلكترونى ذى المائة ذراع) لقدراته على التواصل السريع من خلال ما أنجزته ثورة الاتصالات. ويسعى هذا القطيع الإلكترونى بمساندة صندوق النقد الدولى والبنك الدولى ومنظمة التجارة العالمية، ومجموعة الدول الثمانى الكبرى، إلى فرض شروطه ونماذجه على جميع دول العالم وبخاصة الدول النامية.

ومن تداعيات العولمة الخطيرة التأثير على سلطة الدولة ودورها الذى اتخذته منذ الستينيات، حين اتسمت بأنها دولة الرفاه مع اختلاف نظم الحكم. وبذلك التأثير العولمى أصبحت الدولة فى خدمة الشركات الكبرى وسندتها من المؤسسات العالمية، بدلاً من أن تكون العولمة ومؤسساتها فى خدمة الدولة والمجتمع.

ومن الناحية الاجتماعية أخذت قوى العولمة المهيمنة تعمل على تكوين شرائح اجتماعية جديدة من مواطنى الدولة النامية لتصبح مراكز محلية لخدمات المؤسسات والشركات والبنوك العالمية، مرتبطة ومنتمية إلى مصالح تلك المؤسسات ومصالح المستثمرين من أصحاب رءوس الأموال الأجنبية، وأداة للربط بين القطيع الإلكترونى وشعوبها الأصلية. وقد أشار توماس فريدمان مؤلف كتاب (السيارة اليكساس وشجرة الزيتون) إلى أن العولمة (قد ساعدت على تكوين أمم جديدة تنتمى قطاعات من شعوبها فى اختلاف توجهاتها ومصالحها إلى دول العالم الأول والثانى والثالث والرابع، وبذلك يظل العالم منقسمًا إلى مجتمعات متقدمة وأخرى متخلفة بدرجات متفاوتة، بتركيبات سكانية جديدة عبر مختلف الأقطار والدول فى داخل حدودها الرسمية). ويتابع تشخيصه بأنه سوف "لا يكون هذا التقسيم الجديد قائمًا على فكرة

العدالة الاجتماعية أو الحريات أو الديمقراطية، بل سوف يقوم بدرجة أكبر على القوى السياسية والاقتصادية المسيطرة".

ومع تأثير العولمة فى كيان الجسم المجتمعى واحتمالات تفكيك عرى التماسك والتضامن الاجتماعى مع مغريات التوجه نحو المصالح الخاصة، تتعزز آثار السوق الحر من خلال حركة السلع والخدمات، والبرامج الفضائية وإعلاناتها، فى قدرتها على تنميط وقولبة الفكر والوجدان، وتقليب المغانم المادية على الانتماء الوطنى والصالح العام. ولعل سيطرة التكنولوجيا وشبكات المعلوماتية والانبهار بآثارها تمثل عاملاً من عوامل أمركة العقول والوجدان فى الوقت الذى تتخلى فيه الدولة عن كثير مما كانت تقدمه للمواطن من خدمات ورعاية وحماية وتربية وطنية.

ويبقى فى معالجتنا لمعالم العولمة الإشارة إلى بعد هام من أبعادها، وذلك ما ترافق معها من الثورات المعرفية العلمية والتكنولوجية (التقنية) والبيولوجية والاتصالية والمعلوماتية، وإذا كنا نسعى من خلال أبعادها السابقة إلى التعامل معها ـ حقًّا وواجبًا ـ بمختلف أساليب الحذر والوقاية والمقاومة لتياراتها فى الهيمنة وتقليص دور الدولة فى مسئولياتها نحو مواطنيها، فإننا إزاء الثورات المعرفية نتخذ موقفًا إيجابيًّا فى التعامل معها. والواقع أنه لا مناص لنا من تعرف رصيد كل جديد ومتجدد فى ميادين المعرفة، واكتسابه وتمثله وتوظيفه والإبداع لمعارف جديدة فاعلة فى مسيرة حياتنا. والشرط الجوهرى لهذا التفاعل الإيجابى هو أن يكون ناقدًا وفارزًا فى اختيار ما يدعم احتياجات التنمية الاقتصادية والبشرية والوطنية لأوضاعنا، وما يجدد الحيوية والتطوير والتميز الإنسانى لهويتنا وخصائص ثقافتنا، وتماسك بنية مجتمعنا، والوفاء بمصالح مختلف شرائحه، وبخاصة الفئات الفقيرة ومحددة الدخل وشرائح الطبقة الوسطى المتآكلة.

ويلخص الأستاذ عبد السلام المسدى ما حاولت العولمة وقواها الفاعلة إنجازه لدعم مصالحها، إذ سعت إلى "إعادة ترتيب البيت السياسى بكل علائقه الدبلوماسية، وإعادة ترتيب البيت الاقتصادى بكل غرفة من مال ونقد واستثمار، والبيت الإعلامى بكل بنوك المعلومات، وما إليها من شبكات مندمجة وأسطوانات

صلبة وأقراص مكثفة مضغوطة". بيد أن هذه القوى العالمية فى الوقت ذاته قد دشنت قوى العولمة المضادة، وأخذت تظهر فى الأفق السياسى آيات الاحتجاج والتذمر والمقاومة كرد فعل لما أحدثته من قهر وصراعات، ومن مديونية ترهق كاهل الشعوب، ومن لهاث نحو ثقافة الاستهلاك، ومن اتساع الفجوات بين الأغنياء والفقراء، ومن انتشار لظواهر الجريمة والمخدرات.

ولعل من بين أهم قوى المقاومة لتيارات العولمة ما حدث من مظاهرات جماهيرية صاخبة بدأت فى سياتل، وميونخ وجنوا ودافوس ودربان. وقد انتهت تلك المقاومة إلى جهود منظمات المجتمع المدنى على المستوى العالمى فى تشكيل تنظيم شعبى لمقاومة العولمة المتوحشة، وما تقوم به من النهب الاستعمارى لدول العالم الثالث الفقيرة. وأطلق على هذا التنظيم اسم (المنتدى الاجتماعى العالمى) ومقره فى (بورتو اليجيرى) فى البرازيل، وقد نظم ثلاثة مؤتمرات أخرها فى أوائل هذا العام لمحاكمة النظام العالمى الجديد، متخذًا شعارًا له (يمكن بناء عالم أفضل).

وفى تشخيصه للعولمة يؤكد د. حسين كامل بهاء الدين فى كتابه (مفترق الطرق) أن "العولمة والديمقراطية والسوق الحرة لن تكون لها قيمة أو مضمون ما لم تكن مصحوبة بالحديث عن العدالة، وبالحديث عن نظام اقتصادى عادل" ويتابع هذا التشخيص مشيرًا إلى أن (حرية الأسواق لا تنطوى بالضرورة على قيم العدل، بل بطبيعتها تنطوى على قيم الأثرة والأنانية والاستحواذ..).

تداعيات العولمة فى المجتمع المصرى:

وقد كان لاتجاهات العولمة والاقتصاد الحر آثار بالغة فى تشكيل السياسة والاقتصاد والمجتمع فى مصر، وبخاصة منذ عقد التسعينيات حتى الآن، وقد مهد لذلك ما جرى من سياسية الانفتاح منذ السبعينيات، من خلال مواصلة التشريعات الخاصة بتشجيع الاستثمار الخاص، واعتماد سياسات الخصخصة وبيع القطاع العام، وإلى كل تداعيات ما سمى بالإصلاح الاقتصادى وإعادة هيكلته، وإلى تخلى الدولة عن بعض سياساتها فى الدعم للسلع، وإلى دخول الاستثمار الخاص بثقل فى الخدمات الصحية والتعليمية والسياحية. والخلاصة أن تأثير العولمة والسوق

والحرية الاقتصادية قد أثرت تأثيرًا بالغًا فى إعادة تشكيل الحياة فى مصر، ماديًّا ومؤسسيًّا وقيميًّا وعلاقات.

وقد تمثلت تيارات العولمة وضغوطها فى البعد الثقافى والقيمى فى توترات وإشكاليات متعددة فى سياسات المجتمع المصرى وحياة المواطنين: **أولها تحديات الثورة العلمية** والتكنولوجية (التقنية) والاتصالية، ومدى القدرة على الإفادة منها فى عالم تغيرت الميزات النسبية فى بقائه ونمائه من نموذج النمو الاقتصادى إلى ضرورات استيعاب مقومات تلك الثورة المعرفية من فنون إنتاجية.

وثانى تلك التحديات الاضطراب بين المحلى الوطنى والعولمى الأجنبى فى وضع السياسات وسلوك الأفراد والجماعات؛ أى بين الهوية الوطنية والتنميط العولمى.. أى بين (الوطنية وعالم بلا هوية) لا يعنيه إلا الربح وتراكم رأس المال.

وثالثها القدرة التنافسية للمجتمع فى سباق السوق العالمية الموحدة، ومدى الالتزام بمعاييرها ومستوياتها وشروط التعامل فيها. ويحيط بكل ذلك دور الدولة ومسئولياتها تكاملاً أو تناقضًا مع دور قطاع الأعمال والمجتمع المدنى فى إدارة شئون المجتمع.

ورابع التحديات ما قد يحدث من اختلال فى التوازن فى المصالح والحقوق والواجبات بين مختلف الشرائح الاجتماعية، وما أسماه بعض المفكرين من الملائمة بين مصالح الرأسماليين وكبار رجال الأعمال أى جماعات وول ستريت Wall Street (حى البنوك فى أمريكا) وجماعات الغالبية من الذين ينتمون إلى الشارع الرئيسى العام Main Street. وفى هذا الصدد يذكرنا كتاب (مفترق الطرق) بأن منطق التجارة الحرة واستثماراتها يعتبر (الكيان الوطنى والمؤسسى للدولة عائقًا خطرًا فى وجه العولمة، فلا يوجد نشاط أكثر عداءً لاعتبارات الوطنية كالتجارة، ولا توجد أيديولوجية أضعف اهتمامًا بالوطنية كالرأسمالية، ولا يوجد تحد أكثر ضراوة للحدود كالسوق).

والواضح أن رغم ما تدعيه العولمة من إشاعة الديمقراطية وحقوق الإنسان وترسيخ مبادئ العيش الكريم المشترك، فإنه فى الواقع قد تولد عنها النقيض فى

كثير من الحالات، فقد زعزعت ضمانات الديمقراطية، وأحالتها إلى صور شكلية بفعل قوة المال، كما أثرت إلى حد كبير فى حرية الصحافة وفى سلوكيات سلبية أنانية فى سلوك البشر.

تطوير التعليم فى السياق العولمى:

إن كل تلك التحديات العولمية ومخاطرها وتداعياتها فى الأوضاع الداخلية والخارجية للمجتمع المصرى قد كانت تأثيراتها وتداعياتها المباشرة وغير المباشرة العالجة والآجلة فى السياسات التعليمية. ومن ثم ضرورات تطويره تكيفًا وتكييفًا فى مسيرته خلال تلك الحقبة التى تواجه (العولمة وتقانتها).

وانعكست تيارات العولمة وتحدياتها فى صدور مجموعة من الإعلانات السياسية والوثائق والتقارير والمؤتمرات المتصلة، التى أبرزت وأكدت أهمية التنمية البشرية فى مواجهة العولمة، انطلاقًا من مبدأ البشر غاية للتنمية وأداتها الرئيسية فى خلق الثروة ذاتها وفى ضمان استمرارها وتناميها. وفى القلب من سياسات التنمية البشرية يقع الدور الحيوى للتعليم الذى يُعِد مجتمعًا ساعيًا وحريصًا على امتلاك أسباب المعرفة، التزود بالقدرات العلمية والتكنولوجية (التقنية). ومن أهم مصادر الخطاب الرسمى فى شأن تطوير التعليم إعلان السيد رئيس الجمهورية فى عديد من المناسبات القومية، بأن التعليم هو مشروع مصر القومى الأكبر، وإعلان عقد التسعينيات عقدًا لمكافحة الأمية، وعقدًا لرعاية الطفولة وحمايتها وامتدادات هذين العقدين إلى العقد الأول من القرن الحادى والعشرين.

ومن التقارير الرسمية الهامة ما صدر عن لجان المجالس القومية المتخصصة ومجلس الشورى، والمؤتمرات القومية لتطوير التعليم الابتدائى (١٩٩٣)، والتعليم الإعدادى (١٩٩٤)، وإعداد المعلمين وتدريبهم (١٩٩٦)، وتعليم الموهوبين (١٩٩٨)، والمؤتمر القومى لتطوير التعليم العالى (١٩٩٩). كما تجدر الإشارة فى هذا الصدد إلى ثلاثة كتب ألفها الدكتور حسين كامل بهاء الدين (التعليم والمستقبل، الوطنية فى عالم بلا هوية، ومفترق الطرق) فى محاولة لتصور رؤى مستقبلية لتطوير التعليم فى مصر فى مواجهة الموجة الحضارية الثالثة.

وهذه الوثائق وغيرها تتسم كلها بأنها رؤية مستقبلية تضع التعليم فى سياق العولمة ومخاطرها وتحدياتها، وتأكيد دوره فى توليد وبناء مجتمع المعرفة، والتغلب على الصعوبات والمشكلات فى مسيرة التعليم الراهنة، كما أنها تركز بوجه خاص على التوجه الحتمى نحو اهتمام المدرسة والجامعة بحصاد المعرفة العلمية والتقنية الجديدة والمتجددة، ويرتبط بذلك ما ينبغى من اتخاذه من سياسات وإجراءات فى المنظومة التعليمية وفى تطوير المناهج وطرق التدريس وإعداد المعلم. ومن أهم ما تستهدفه فى توجهاتها تكوين الذهنية العلمية والالتزام بأساليب التفكير والبحث العلمى، باعتبارهما قاعدة الفهم والتعامل مع معطيات الموجه المعرفية الثالثة ومستلزماتها فى الإنتاج والخدمات وإدارة شئون المجتمع. كما تشير وثائق التطوير إلى ضرورة الاستعانة بالوسائط التكنولوجية فى مختلف مراحل التعليم، مقترنًا بتعليم واكتساب مهارات اللغة الإنجليزية، مع عدم الخلط بين إجادة لغة أجنبية وجعلها لغة التعليم. هذا فضلاً عن اكتساب الطلاب مهارات توظيف الحاسوب (الكمبيوتر) وشبكة المعلومات إلى جانب المصادر الأخرى فى اكتساب المعرفة المدرسية والجامعية. ويجرى فى هذا الصدد الإشارة إلى ما اعتمدته اليابان منذ بداية العقد الأخير للقرن الماضى من هدف استيعاب التقانة فى سياستها التعليمية بحلول عام ٢٠٠٠؛ بحيث يصبح المواطن اليابانى فى عداد الأميين إذا لم يحسن تعلم لغتين أجنبيتين إلى جانب لغة الأم، وإذا لم يتقن استعمال الحاسوب كمصدر للتعلم الذاتى المستمر.

وفى مواجهة الثورات المعرفية ومصاحباتها وأهمية تكوين الثروة البشرية صانعة الثروة المادية ومؤسسة مجتمع المعرفة، جرت مجموعة من أبعاد النمو والتطوير فى المنظومة التعليمية، استجابة لتحديات العولمة، منها:

١ ـ التوسع الأفقى فى فرص التعليم الأساسى بحيث يتحقق تعميم هذا المستوى من التعليم كقاعدة أساسية للتوجه نحو مجتمع المعرفة. وقد اقتضى هذا إحكام العمل واتخاذ الإجراءات اللازمة؛ من أجل إلحاق جميع الأطفال الملزمين فى سن السادسة بالمدرسة الابتدائية، والحد من مظاهر التسرب لكل من البنين والبنات. وقد بلغ معدل الالتحاق (entry) فى السنة الأولى حوالى ٩٨٪ من الأطفال فى سن السادسة، كما بلغ معدل القيد الصافى (net enrollment) لمن بين سن (٦ ـ

١١) حوالى ٩٤٪ وللتعليم الإعدادى حوالى ٨٨٪، عام ٢٠٠١. ومع التوسع الأفقى امتد النمو الرأسى فى فرص التعليم إلى ما بعد المرحلة القاعدة؛ ليصل معدل القيد فى مرحلة التعليم الثانوى لمن بين سن (١٥ ـ ١٧) إلى حوالى (٥٢٪)، وفى التعليم العالى لمن بين سن (١٨ ـ ٢٣) إلى حوالى ٢٤٪.

وبلغ معدل الإناث لكل ١٠٠ من الذكور فى مرحلة التعليم ما قبل الجامعى إلى حوالى ٨٧٪، وفى التعليم الجامعى والعالى إلى حوالى ٧٨٪ فى العام نفسه. والمعدلات السابقة للملتحقين بمنظومة التعليم، والتى بلغ مجموع طلابها حوالى ١٦,٥ مليون، منهم حوالى ١,٢ مليون فى التعليم الجامعى والعالى، تؤشر إلى التوسع الأفقى والرأسى وتقلص الفجوة بين تعليم الذكور والإناث فى مختلف مراحل التعليم مقارنة بالحقبة السابقة فى عشرية السبعينيات.

٢ ـ وفى سياق الامتداد الرأسى فيما قبل التعليم الابتدائى، حدث امتداد إلى الفئات العمرية الأدنى، حيث ظهر الاهتمام المتزايد بالتوسع فى رياض الأطفال نظرًا لما أكدته البحوث الحديثة فى دراسات المخ البشرى من فاعلية التعليم فى هذه المرحلة لمرونته، ولتفتح النوافذ فى تكوين المخ للتفاعل والنشاط الذهنى فى الطفولة المبكرة. وتهدف سياسة الوزارة فى هذا المجال إلى إنشاء فصول خاصة لرياض الأطفال فى مبانى المدارس الابتدائية الجديدة، وإلى استمرار التوسع فى هذه المؤسسة بما يجعلها تستوعب فى معدلات قيدها ٦٠٪ من الأطفال فيما بين (٤ إلى أقل من ٦ سنوات) مع نهاية الخطة الخمسية لعام (٢٠١٧). ومع أن هذا معدل طموح حيث إن نسبة القيد الحالية لا تتجاوز ١٢٪، إلا أنه يدل على الأهمية البالغة للتنشئة والتعليم فى هذه المرحلة العمرية.

٣ ـ تطلب هذا التوسع الأفقى والرأسى إنشاء مدارس وامتدادت وخدمات مدرسية وجامعية. وقد تم إنشاء عدد من المدارس الجديدة منذ منتصف التسعينيات حتى عام ٢٠٠١ حوالى (١٢) ألف مدرسة، وهو حجم من الإنشاء غير مسبوق خلال نصف القرن الماضى، والذى كان سببًا أدى إلى الإبطاء فى إقامة البنية الأساسية للتعليم فى الفترات السابقة، وترتبت عليه ظاهرة التكدس وكثافة الفصول وقاعات المحاضرات، ومعها تنامت ظاهرة الدروس الخصوصية.

٤ ـ استمر التوسع فى التعليم الخاص سواء فى مرحلة ما قبل التعليم الجامعى والمعاهد العليا والمتوسطة، وسوف نركز على ظهور الجامعات الخاصة فى هذا المقام، باعتبارها أحد المعالم البارزة لحرية الاستثمار فى التعليم، والتى بدأت منذ السبعينيات من خلال مدارس اللغات الخاصة فى الحقبة السابقة. وقد جاء فى مسوِّغات إنشاء الجامعات الخاصة بأنها سوف تخفف الحمل عن كثافة الجامعات المصرية الحكومية، كما أنها سوف توفر أنواعًا جديدة من التخصصات فى المجالات العلمية والتقنية (التكنولوجية)، وقد تخلق نوعًا من التنافس بينها وبين تلك الجامعات بما يؤدى إلى الارتقاء بمستوى التعليم الجامعى. وفجأة فى يوليو ١٩٩٦ صدرت القرارات الجمهورية بتأسيس أربع جامعات خاصة، هى: ٦ أكتوبر، العلوم الحديثة والآداب، مصر للعلوم والتكنولوجيا، مصر الدولية. وهناك قائمة انتظار طويلة من المستثمرين الساعين إلى إنشاء جامعات خاصة.

ولا يتسع المجال هنا لمناقشة ما واجهته تلك الجامعات من صعوبات ومحاولات لتجاوز لائحتها الداخلية فى القبول أو نسبة الأساتذة أو المناهج. وقد استقر أمر الضوابط، شروطًا وقبولاً وعددًا، من خلال تدخل وزارة التعليم العالى بإنشاء مكتب تنسيق لها فى تلك الوزارة، وتكوين مجلس أعلى للجامعات الخاصة، كما هو الشأن فى المجلس الأعلى للجامعات (الرسمية). كذلك لا يتسع المجال لمناقشة ما يثار حول تقويم لدورها فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، واحتضانها لطلاب من مستويات اجتماعية ذات قدرات مالية لشراء حق التعليم بمصروفات باهظة، فى حين أن معدلاتهم التحصيلية فى امتحاناتهم الثانوية أدنى من المعدلات التى تقبلها معظم الجامعات الرسمية فى الكليات المناظرة.

وقد زادت أعداد الطلاب الملتحقين بهذه الجامعات الأربع عام ٢٠٠٠ إلى ستة أمثال عددهم عند تأسيسها عام ١٩٩٦، وفى مستوى التعليم العالى الخاص ظهر عدد ملحوظ من المعاهد العليا، سمى بعضها باسم الأكاديمية مركزة فى برامج أعدادها على المجلات التكنولوجية والإدارية.

٥ ـ وفى صدد التعلم الجامعى/ العالى أو ما يعرف بالمستوى الثالث من التعليم يبرز ظهور بعض الجامعات الأجنبية، كما هو الحال فى الجامعة الفرنسية بالإسكندرية. وقد تم إنشاء هذه الجامعة بالقرار الجمهورى رقم ٢٦ لسنة ٢٠٠٢ يهدف الإسهام فى رفع مستوى التعليم والبحث العلمى وتوفير المتخصصين والفنيين فى فروع علمية حديثة يحتاجها المجتمع. وقد تم افتتاح كليتين بها، هما: كلية الإدارة ونظم المعلومات، وكلية اللغات التطبيقية.

وتجرى الدراسة فى الجامعة بالشراكة مع جامعة باريس ٩ دوفين Paris IX Dauphine، أما الجامعة البريطانية فهى تحت التأسيس فى القاهرة، وهناك مشروع لتأسيس جامعة ألمانية. هذا، إلى جانب دور الجامعة الأمريكية، التى أخذ وزنها يزداد وتأثيرها فى نطاق التعليم الجامعى. ومع التوسع فى مدارس اللغات الحكومية والخاصة أخذ خريجوها يتطلعون إلى الجامعة الأمريكية، وقد كانت هذه الجامعة محدودة العدد حتى أواخر الستينيات. وزاد عدد الملتحقين بها منذ السبعينيات حتى الآن إلى حوالى ستة أمثال ما كانت عليه، وزاد عدد خريجها، كذلك إلى الضعف. ولديها مشروعات للتوسع الهائل فى ضوء ما تملكته من آلاف الأمتار المربعة فى المناطق العمرانية الجديدة، وتقوم بحملة واسعة لجمع التبرعات لإنشاء مؤسساتها المخطط لها فى المستقبل. ويظل الإقبال على خريجى هذه الجامعة وتفضيلهم فى سوق العمل لدى المؤسسات الاقتصادية والمالية فى داخل مصر أو فى خارجها.

٦ ـ وفى مناهج المنظومة التعليمية سعت جهود مختلفة لتطويرها بما يتلاءم مع المضامين والمستويات العالمية، وتقرر أن تتضمن المناهج والكتب المدرسية مفاهيم التربية من أجل السلام، والوحدة الوطنية، ومحاربة التطرف، وحقوق الإنسان، والوعى البيئى، وحقوق المرأة ومنع التمييز ضدها. وقد تنادت تيارات العولمة بفرض مثل هذه القيم على الشعوب النامية، كما جرى الحديث عن الاهتمام بتطوير علوم المستقبل كالرياضيات والعلوم الطبيعية والبيولوجية واللغة الإنجليزية.

ومن أمثلة ذلك إدخال اللغة الإنجليزية كمقرر أساسى فى السنة الرابعة للمرحلة الابتدائية، بل ويتم التفكير فى البدء بها منذ السنة الأولى، وأخذت بعض الكليات الجامعية والمعاهد التكنولوجية فى تعليم بعض موادها التخصصية باللغة الإنجليزية فى شعب خاصة، يزداد الإقبال عليها مع تقاضى مصروفات للالتحاق بها، إلى جانب الشعب التى تدرس تلك التخصصات باللغة العربية، وقد نظمت الشعب الإنجليزية أو الفرنسية فى كليات التجارة والاقتصاد والحقوق والإعلام والتربية.. هذا إلى جانب استمرار تعليم معظم التخصصات باللغة الإنجليزية فى كليات الطب والعلوم والهندسة، ومبرر هذا التحول هو إتاحة الفرصة للخريجين لاستيعابهم فى سوق العمل الداخلى أو الخارجى. كذلك تم إدخال الحاسوب وتشغيله وتوظيفه كمصدر للمعرفة فى جميع مدارس المرحلة الثانوية، بل بدأ استخدامه فى بعض المدارس الخاصة فى مرحلتى رياض الأطفال والابتدائية.

كذلك تجلى البعد التقنى (التكنولوجى) والاهتمام بوسائطه فى إدخال مادة التكنولوجيا والحاسوب وتشغيله وتوظيفه فى مرحلة التعليم الثانوى والجامعى، والاهتمام بتنمية طاقات المتعلم فى الحوار العلمى وفى التفكير الاستدلالى والنقدى والإبداعى والتطبيقى الإنتاجى (المدرسة المنتجة). ولعل من بين أهم الجهود المبذولة فى المزاوجة بين التعليم النظرى والتطبيقى التكنولوجى مشروع مبارك ـ كول، الذى بدأ العمل فى تنفيذه بمدينة العاشر من رمضان بالتعاون مع جماعة المستثمرين من رجال الأعمال. ويهدف المشروع إلى تكوين فئة من العمالة الفنية المدربة تدريبًا يتراوح فيه العلمى مع العملى. ومن خلال الدراسة النظرية فى المدرسة الثانوية الصناعية لمدة يومين، يتبعهما أربعة أيام تدريب فى المصانع والشركات. ويشارك فى المشروع وزارة التربية والتعليم بميزانيتها المخصصة، وأصحاب المصانع بتحمل تكلفة التدريب بها، والجانب الألمانى الذى يسهم فى تقديم بعض الخبراء، وتزويد المدارس المشتركة فى المشروع ببعض المعدات والآلات اللازمة للتدريب.

وإذا كان المشروع قد بدأ فى مدينة ٦ أكتوبر فإنه امتد حاليًا إلى ١٣ مدينة، ومع ٣٦ مصنعًا فى المهن الميكانيكية والإلكترونية والمعدات الفعلية والصناعات الجلدية

والملابس الجاهزة. وتم إنشاء مركز التطوير التكنولوجى فى الوزارة لإنتاج البرمجيات والوسائط التعليمية المتعددة ومعامل العلوم النموذجية، كما يجرى استخدام الفيديو كونفرانس فى المركز الرئيسى بالوزارة فى تدريب مختلف فئات المعلمين والإداريين، من خلال إنشاء (٢٧) مركز تطوير تكنولوجى فى المديريات التعليمية. ومن خلال الشبكة الإلكترونية للتعليم عن بعد التى تُستقبل من المركز فى موقع لكل محافظة من محافظات الجمهورية ولمركز التطوير التكنولوجى بالوزارة، فرع كبير فى مدينة ٦ أكتوبر. واستكمالاً لعمليات تدريب المعلمين، بدأت وزارة التربية والتعليم إيفاد بعثات لتدريب المعلمين فى الخارج فى مجالات العلوم والرياضيات واللغتين الإنجليزية والفرنسية ورياض الأطفال والتربية الخاصة للمعاقين.

كذلك يتم إيفاد بعثات جامعية إلى الدول المتقدمة فى مجالات العلوم الحديثة والفنون التكنولوجية وعلوم الاتصالات والمعلوماتية. والواقع أنه قد تم إنشاء عديد من الوسائط التكنولوجية فى التعليم التى تتطلب مزيدًا من التطوير والإحكام فى برامجها، والتى سوف يكون لها عائد هائل فى تطوير التعليم والمتعلمين إعدادًا للقرن الحادى والعشرين، وما يستلزمه من تفكير ومهارات وقدرات متنوعة مرنة للمنافسة فى السوق العالمية، ولتوفير احتياجات التنمية المحلية من سلع وخدمات ذات مستوى عال. ومن هنا بدأ الاهتمام بمعايير الجودة الكلية أو الشاملة ومعايير الاعتماد Accreditation والسعى نحو التميز والتفوق ورعاية المواهب، وتطبيقها فى تقييم المؤسسات التعليمية ما قبل الجامعى والجامعى. ومن هذا القبيل برامج القنوات الفضائية المتعددة والمتخصصة، ومراكز التدريب والتأهيل والمتاحف التى تمثل روافد هامة فى إثراء ثقافة الطالب، وفى التثقيف المهنى المتجدد للمعلم.

ومن المعالم الرئيسية السابقة تتضح المعالم المميزة للحقبة التاريخية منذ الثمانينيات حتى اليوم، والتى اتسمت بتأثيرات العولمة والسوق والثورات المعرفية التى اضطرب بها العالم منذ ذلك التاريخ، وما أثر من تداعياتها فى المجتمع المصرى وسياسات التعليم. ولذلك وصفنا التعليم فى هذه الحقبة بأنه نمط تشيع فيه توجهات (العولمة والتقانة).

مسيرة التعليم بين الماضى والحاضر والمستقبل:

يتضح للمستقرئ للنظام التعليمى الحديث عبر مسيرته الطويلة، خلال نصف القرن الماضى امتدادًا تراجعيًا إلى ما وراء ذلك من حقب تاريخية منذ إنشائه، أنه مثقل بعبء التاريخ ومعطر بقليل من عبقه، وأنه ما أن يتحرك خطوة إلى الأمام إلا وتقبع فيه ترسبات الماضى، وأن تطويره غلب عليه فقدان المناعة من التوظيف السياسى الضيق من نظام الحكم فى الداخل أو الرغبات فى تقليد الخارج أو ضغوطه، دون أن تتاح مقومات النمو والتغير من داخله وبتأثير فواعله من العاملين فيه من مدرسين وأساتذة وباحثين، وأن ما يحدث له من تطوير يمثل إضافات وجزئيات وإصلاحات تؤخذ على علاتها دون تقييم لآثارها الفعلية فى نواتجه. وتظل الأهداف فى معظم الأحوال تتكرر من حين إلى حين، وإن اختلفت صياغاتها، كما تظل الفجوة تتسع قليلاً أو كثيرًا بينها وبين السياسات والممارسات والنواتج، وبين الخطاب الرسمى وتطبيقاتها فى الواقع العينى.

ونورد فيما يلى بعض مظاهر الاختلالات الحالية من مسيرة التعليم التى اختلطت إشكالياتها بين متطلبات الحاضر والمستقبل، والترسبات التاريخية السياسية والأوضاع الاجتماعية، وقد أوردت هذه الإشكاليات فى الورقة التى ساهمت بها فى تقرير (مصر ـ التنمية البشرية عام ١٩٩٨) والذى أصدره معهد التخطيط القومى، وسوف اقتبسها بنصها مع إضافة قليلة هنا وهناك.

وفيما يلى أهم هذه الإشكاليات الراهنة:

١ ـ بين قيم التنمية البشرية وقيم القطاعات الاقتصادية فيما يتعلق بالأولويات والاستثمارات والعائدات فى المدى الطويل. وقد ظلت جهود التنمية وبرامج التحديث أسيرة للمفاهيم الاقتصادية عن النمو، والمطلوب الآن إيلاء التنمية البشرية اهتمامًا أكبر مما كانت تلقاه منذ بداية السبعينيات، مع التسليم بأن التعليم مهمة وطنية حيوية.

٢ ـ بين دور شرائح السكان الاجتماعية والثقافية المختلفة وشرائح الصفوة فى صياغة أهداف التعليم وسياساته واستراتيجياته من ناحية، واحتكار الآلة

التنفيذية الحكومية لإصلاح التعليم من ناحية أخرى. وقد تحقق فى السنوات الأخيرة قدر من المشاركة الوطنية على نطاق أوسع فى وضع المناهج ورسم بعض السياسات التعليمية، غير أن هذا الاتجاه يحتاج لتوسيع أكثر وتأصيل ودراسة أعمق، مع استمرار الحوار والتشاور لدعمه وتأكيده.

٣ ـ بين الطلب المجتمعى على التعليم واحتياجات التنمية الذاتية فى مقابل تطلعات الأسر والأفراد إلى تحقيق الحراك الاجتماعى والكسب الشخصى ودخل أكبر، عن طريق الحصول على شهادة صادرة من مؤسسة.

٤ ـ بين الاستفادة بالتعليم لزيادة الإنتاج الكلى وتحسين الإنتاجية فى شتى المجالات، مثل: إنتاج السلع والخدمات، أو العلم والثقافة، وبين دور التعليم فى زيادة معدلات الاستهلاك، والارتفاع بالمكانة الاجتماعية، وتقوية النفوذ.

٥ ـ بين الإدارة اللامركزية، بما يصحبها من حرية ومرونة فى إدارة المدارس والتعامل مع المدرسين وأساليب التعليم، مع المشاركة من جانب الآباء فى الأنشطة المدرسية، وبين السيطرة الإدارية المركزية التى تتحكم فى سير نظام التعليم، وجمود تنظيماته، وتدابيره البيروقراطية.

٦ ـ بين المناهج الدراسية بمحتوياتها المحددة وكتبها المقررة والاعتماد على الحفظ عن ظهر قلب، فى مقابل المناهج الرامية إلى تطوير التفكير والتجديد والابتكار، والتعلم الذاتى، بما فى ذلك استخدام التكنولوجيا وأنظمة المعلومات والمكتبات.

٧ ـ بين دعم تكافؤ الفرص فى التعليم ومبدأ التعليم للجميع على أساس القدرة والموهبة من ناحية، وبين التفرقة بين التلاميذ واستبعادهم وحرمانهم من حقهم فى مواصلة التعليم نتيجة لنظام الفرصة الامتحانية الوحيدة من ناحية أخرى، وإنشاء المدارس والجامعات الخاصة التى تفرض رسومًا؛ حيث يعتمد التعليم فيها على الإمكانات المالية للطلبة ومكانتهم الاجتماعية.

٨ ـ بين دور التعليم الرسمى فى تعزيز طابع قومى مشترك مع إثراء التنوع مما يؤدى إلى تقوية الوحدة الوطنية، وبين تعدد مؤسسات التعليم الخاص والأجنبية التى

تخدم مصالح مؤسسيها. وكثيرًا ما بينت التجربة صعوبة وجود إشراف فعال على مناهج تلك المؤسسات الخاصة وتأثيرها على تشكيل المتطلبات الأساسية للمواطنة.

٩ ـ بين الاهتمام بالقدرة البدنية والعقلية والاجتماعية والروحية للطلاب من ناحية، والتركيز على جوانب الفكر والمعلومات من ناحية أخرى.

١٠ ـ بين اعتماد التعليم على مبدأ العمل كفريق وتأكيد قيمة الجهد الجماعى، واعتماده على الجهد الفردى والتنافس الامتحانى.

١١ ـ بين التركيز المطرد على التوجه العلمى والتكنولوجى والتغيير والتطلع إلى المستقبل، والتركيز على الحلول الموروثة من الماضى، والأحكام السلفية المطلقة وعلى النقل والاقتداء الحرفى من نظم أجنبية.

١٢ ـ بين متطلبات الوطنية والقومية وتطوير ثقافة عربية وتجديد مؤسساتها وديناميا تها، والتفاعل الإيجابى والانتقادى مع "الموجة الثالثة" وإنجازاتها من العلوم والتكنولوجيا والمعلومات، وقيم العولمة والسوق والإغراق الثقافى دون وعى ناقد.

١٣ ـ بين المناهج الرامية إلى تطوير التفكير والتجديد والإتقان والابتكار والتعلم الذاتى بما فى ذلك استخدام التكنولوجيا وأنظمة المعلومات والمكتبات، والمناهج الدراسية بمحتوياتها المحددة وكتبها المقررة فى المدارس والجامعات والاعتماد على الحفظ وأحيانًا عن ظهر قلب كما يقال.

١٤ ـ بين التعليم المدرسى القائم على الحوار والتفاعل بين المعلم والأستاذ من ناحية والطالب من ناحية أخرى، فى مقابل الاعتماد على الدروس الخصوصية لمجرد النجاح فى الامتحان.

مسيرة التعليم ما بعد غزو العراق:

لعله من المفيد فى معالجة قضايا العولمة وآثارها فى التعليم أن نشير إلى قطب العولمة الأوحد، وما أصدره من تقارير أو مبادرات بشأن التعليم فى الدول العربية

والإسلامية كرد فعل لأحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١، والتى أطلق على أثرها الرئيس بوش دعوته لمكافحة الإرهاب الدولى. وأخذت فى الظهور تلك الدعوات التى صاحبت قضية جماعة بن لادن وتنظيم القاعدة، والتى رسخت فى ذهنه ارتباط النزاعات الإرهابية بالإسلام والمسلمين، كما تبدى فى زلة لسان من أنه سوف ينظم حملة صليبية لمواجهة إرهاب تلك الجماعات. وقد عرضت بعض الصحف لصنوف من رؤية البيت الأبيض لما يمكن إدخاله من تعديلات فى نظم التعليم ومناهجه فى دولنا، بعد أن ينتهى من احتلال العراق.

ومن بين المزاعم والافتراءات لتلك الدعاوى أن نظم التعليم فى مصر وفى البلاد العربية وما تتضمنه مناهجها يولد الكراهية لأمريكا وللغرب، وترسخ من خلال آثارها المعرفية والنفسية والتربوية بذور الإرهاب وسلوك العنف ضد كل ما هو غير مسلم سواء من اليهود أو المسيحيين. وتؤكد المزاعم أن تلك المناهج تقدم صورًا سلبية عن الولايات المتحدة الأمريكية وعن العلاقة بينها وبين إسرائيل. وتمثل المناهج فى نظر الدولة القطب بذلك البذرة الأولى لنمو الأعمال الإرهابية العربية والإسلامية، ومن ثم ينبغى تصحيح تلك الصورة.

ومن تفاصيل بعض التقارير التى أوردت معالم التغير المطلوب التركيز على تصحيح صورة أمريكا، التى تشوهها بالذات مناهج التربية الدينية واللغة العربية والتاريخ. ويزعمون بأن هذه المواد الدراسية مليئة بما يسيىء للغرب وحضارته، ويتولد عنها مفاهيم الجهاد وعدم الاستيعاب لقيم الغرب، ونماذج حياته الديمقراطية وتقديسه لحقوق الإنسان. وليس هنا مجال للرد على هذه الافتراءات ومحاولة التدخل لتغيير مقررات هامة، تمثل القاعدة المعرفية الرئيسية فى تكوين الهوية والخصوصية والانتماء الوطنى للشعوب العربية والإسلامية.

وإذ يتم الانتهاء من كتابة هذه الورقة مع بداية الحرب التى تشنها الولايات المتحدة وحليفتها بريطانيا لغزو العراق، فلا نملك إلا أن نقول إن غدًا لناظره قريب؛ لنرى ولنقاوم ما تريد أن تفرضه علينا زعيمة العولمة من تغيرات فى نظم تعليمنا ومناهجها.

❐ ❐ ❐